

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

**INSTITUTO UNIVERSITARIO DE INVESTIGACIÓN
ORTEGA Y GASSET**

**Programa de Doctorado
LINGÜÍSTICA TEÓRICA Y SUS APLICACIONES**



TESIS DOCTORAL

**La adquisición del sintagma determinante en español por niños de
lengua materna árabe marroquí**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Estrella Nicolás de Benito

DIRECTOR

Juana Muñoz Liceras
University of Ottawa

Madrid, 2016



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE
MADRID



FUNDACIÓN
INSTITUTO UNIVERSITARIO DE INVESTIGACIÓN
JOSÉ ORTEGA Y GASSET

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
INSTITUTO UNIVERSITARIO DE INVESTIGACIÓN
ORTEGA Y GASSET

Programa de Doctorado

LINGÜÍSTICA TEÓRICA Y SUS APLICACIONES

Tesis Doctoral

**LA ADQUISICIÓN DEL SINTAGMA DETERMINANTE EN ESPAÑOL
POR NIÑOS DE LENGUA MATERNA ÁRABE MARROQUÍ**

Estrella Nicolás de Benito

Directora de la Tesis

Dra. Juana Muñoz Liceras
University of Ottawa

Madrid, 2015

AGRADECIMIENTOS

Cuando empecé a pensar en la posibilidad de escribir una tesis doctoral, no imaginaba, tal como, supongo, les ocurre a todos los doctorandos, la dedicación que iban a suponer estas páginas que aquí presento, el trabajo y las preocupaciones que se iban a derivar de esa decisión. Entonces, irracionalmente, pensaba que una tesis se empezaba por el principio, por los agradecimientos. Y ahora, cuando han pasado tantas horas desde aquella en la que empecé a tomar notas para este trabajo, comprendo que estas páginas son, también, algunas de las más difíciles. Porque es inevitable intentar condensar, en unas líneas, el agradecimiento debido a tantas personas por su presencia y su ayuda en este periplo de vida intelectual y de maduración. .

Mi directora de tesis, Juana Muñoz Liceras, es la impulsora de este trabajo. Cuando le propuse dirigir una tesis, así, sin más, se ilusionó enseguida. Me sentí muy honrada de que alguien de su valía y su prestigio accediera a mi audaz petición. No conozco a nadie más generoso que ella. Su apoyo ha sido constante, preciso, seguro, imprescindible. Muchísimas gracias, Juana.

Agradecimientos especiales merecen mis padres. Mi padre, Salvador, se fue de mi lado en el tiempo que media entre la primera línea y la última de este trabajo. Se fue pero siempre está conmigo. Los que han perdido a alguien sin el que ya no imaginaban seguir viviendo saben lo que esto significa. Él hubiera estado muy orgulloso de ver que he sido capaz de terminar este trabajo en el que un día me embarqué, porque siempre le dio mérito al esfuerzo y a la capacidad de disfrute. Y con este trabajo he vivido las dos cosas. Mi madre, Angelines, ha sido y es el apoyo necesario para ser, para seguir, para hacer cualquier cosa. Es la encarnación misma de la generosidad, un ejemplo de vida; de ella fue la idea de dirigirme al colegio en el que encontré a Rachida y a Khalid. De mi hermano, Carlos, he aprendido muchas cosas, la mayoría poco conocidas; es un espíritu original; con él he viajado mucho y espero seguir haciéndolo. José Luis es mi compañero, mi amor; ha creído siempre en mí, incluso cuando he sentido la tentación de abandonar este trabajo; sin su ayuda, su cariño y su presencia nada hubiera sido posible.

Otros miembros de mi familia, de la que es un poco menos cercana, también han estado siempre al lado. Mi tía Pura, mis primos Javier y Alberto, mi tío Jesús, que se marchó con mi padre, mi tía Paula, mi tía Loli y mis primos José María, Juan Antonio y Santiago, son mi familia más próxima. Muchas gracias también al resto de mi familia y a mis familias de adopción, las que el tiempo me ha ido regalando: la de Chelo, la de Claudi, la de Manoli.

Mis amigos son mi segunda familia, que han ido creando las circunstancias y las afinidades. Carmen, Jorge, María José, Gema, Mar, May, Carlos, Águeda, Fran, Silvia, Almudena, Raquel, Marisa, Toñi, Consuelo, Conchi, Isabel, Esther, Eduardo, María,

Ángeles... todos han sido y son la alegría compartida y el consuelo ante las adversidades.

Muchos de mis compañeros de trabajo son también amigos. Como la lista sería interminable, quisiera señalar que he recibido el cariño y el apoyo de todos. Desde hace ya muchos años trabajo en la Fundación José Ortega y Gasset-Gregorio Marañón, donde comencé mis estudios en el entonces Doctorado en Lingüística Teórica y Adquisición del Lenguaje, gracias a una sugerencia de mi jefa de entonces, Magdalena Mora, una de las personas que más ha creído en la posibilidad de que esta tesis pudiera presentarse un día. Mis sucesivos jefes más directos, Magdalena Mora, Soledad Varela, María Fernández-Shaw, Antonio López Vega y Margarita Márquez, me han apoyado también siempre, al igual que mi compañera más constante, Noemí Cueto. A la Fundación José Ortega y Gasset-Gregorio Marañón debo mi más sincero agradecimiento por una ayuda que se ha plasmado de muchas formas y que ha ayudado a crear las condiciones para que se pueda presentar este trabajo. Me siento muy afortunada de trabajar allí. Gracias a todos.

También mis compañeros del Doctorado han participado de algunos momentos de duda, ya todos flamantes doctores: Isabel Pérez, Antonio Fábregas, Ana Bravo, M^a Dolores Romero... Las directoras del Doctorado, Violeta Demonte y Olga Fernández Soriano, me han prestado siempre su apoyo y he vivido la fortuna de compartir con ellas algunos proyectos. El doctor Cristóbal Lozano me ayudó a comprender muchos aspectos de los análisis sintácticos y la distinción entre rasgos. La doctora Carmen Aguirre me envió con rapidez sus datos, que me fueron de mucha utilidad. También todos mis colegas docentes de la Fundación Ortega-Marañón han tenido palabras y gestos de amparo decidido y constante; quisiera destacar aquí a las doctoras Josefa Martín y Rocío Santamaría.

Para la descripción del árabe marroquí he recibido muchas ayudas, muchas a través de personas que conocían a otras personas. Cuando no sabía por dónde empezar, mi colega Susana Táboas me prestó una gramática del árabe clásico que me dio muchas pistas. También me auxilió con amabilidad y tino Houmad ElKadiri, hablante de árabe marroquí, con quienes me pusieron en contacto mis amigas Susana y Marina. Me asistió también la directora de esta tesis, Juana, que me puso en contacto con varios de sus alumnos de lengua materna árabe, que contestaron muy amablemente a todas mis preguntas: Amani Bel Abed, de Túnez, y Abdulaziz Najmi, de Arabia Saudí. Mis amigas Mar y Gema me ayudaron a encontrar a Juan Antonio Sánchez, documentalista y gran conocedor del árabe en muchas variantes, quien también tuvo la paciencia de contestar a mis preguntas con gran cortesía. Más tarde descubrí el libro de Bárbara Herrero Muñoz-Cobo; como en su trabajo, como es natural, no se respondía a todas las

cuestiones que yo precisaba, me permití mandarle un mensaje al que respondió muy rápidamente y muy amablemente. Muchas gracias a todos.

Los análisis y las descripciones estadísticas de este trabajo estuvieron a punto de provocar el colapso. Sin embargo, la doctora Elisa Rosado, de la Universitat de Barcelona, me animó a intentarlo y me puso en contacto con la doctora Naymé Salas, de la misma universidad, que fue quien se encargó de los aspectos más técnicos; ambas hicieron, además, sugerencias más que oportunas en relación con la formulación de las hipótesis de este trabajo. También pude sentir el apoyo de los doctores Joan Perera, de la Universitat de Barcelona, Aurora Bel, de la Universitat Pompeu Fabra, y Raquel Fernández Fuertes, de la Universidad de Valladolid. Desde hace tiempo yo formo parte del Grup de Recerca per a l'Estudi del Repertori Lingüístic (GRERLI), con sede en la Universitat de Barcelona, y que coordinan los doctores Liliana Tolchinsky y Joan Perera. Agradezco también a este grupo su ayuda.

Y, por último, quisiera dar las gracias al equipo directivo y de profesores del Colegio Público Ramón y Cajal de Alcorcón, ya que me ofrecieron todas las facilidades imaginables para poder realizar allí las grabaciones a Rachida y Khalid. A Khalid y a Rachida, y a Shuangye, a la que no pude seguir grabando, les debo su tiempo, su alegría y sus palabras.

Todos los errores que puedan encontrarse en este trabajo se deben a mi única responsabilidad. Espero que no sean muy numerosos y que el lector sea indulgente con ellos.

ÍNDICE

Resumen	v
Abstract	xi
I. La gramática generativa como marco teórico para la investigación del lenguaje no nativo	1
1. Introducción	1
2. La polémica Chomsky-Skinner	1
3. Los modelos chomskianos anteriores al Programa Minimista	4
3.1. Las primeras hipótesis	4
3.2. El modelo de Principios y Parámetros	9
3.3. La visión filosófica del lenguaje	11
4. El Programa Minimista	14
5. Recapitulación	19
6. Un modelo no innatista: el constructivismo o conexionismo	20
7. Conexionismo y generativismo	24
7.1. Divergencias principales entre constructivistas y generativistas	24
7.2. Coincidencias entre constructivistas y generativistas	27
8. Conclusión	28
II. La adquisición del determinante	29
1. Introducción	29
2. La adquisición del determinante en general	31
3. La adquisición del determinante en español L1	41
4. La adquisición del determinante en español L2 por niños	57
5. La adquisición del determinante en español L2 por adultos	60
6. Conclusión	65
III. El Sintagma Determinante	67
1. Introducción	67
2. El Sintagma Determinante. Hipótesis y algunos análisis	68
2.1. La hipótesis del Sintagma Determinante	68
2.1.1. Sintaxis del SD	68
2.1.1. Semántica del SD	73
2.2. El Sintagma Determinante en el Programa Minimista	73

2.2.1. El Léxico y la Numeración	76
2.2.2. El Ensamble	80
2.2.3. El análisis de Franceschina (2001)	86
2.2.4. El análisis de Adger (2003)	87
3. El Sintagma Determinante en español	89
3.1. El Sintagma Determinante en español	89
3.2. El determinante	92
3.2.1. Los artículos	95
3.2.1.1. El artículo definido	96
3.2.1.2. El artículo indefinido	102
3.2.2. Los demostrativos	104
3.2.3. Los posesivos	107
3.2.4. Los cuantificadores	111
3.2.4.1. Los numerales cardinales	113
3.3. La ausencia de determinante	117
3.4. El sustantivo	120
3.4.1. La expresión del género	121
3.4.2. La expresión del número	124
3.5. El adjetivo	127
4. El Sintagma Determinante en dariya	129
4.1. El determinante	133
4.1.1. Los artículos	133
4.1.2. Los demostrativos	136
4.1.3. Los posesivos	138
4.1.4. Los cuantificadores	139
4.1.4.1. Los numerales cardinales	140
4.2. La ausencia de determinante	141
4.3. El sustantivo	142
4.3.1. La expresión del género	142
4.3.2. La expresión del número	144
4.3.3. El caso	146
4.4. El adjetivo	149
4.5. El Sintagma Determinante en dariya	150

5. Conclusiones	152
IV. La adquisición del Sintagma Determinante en nuestro estudio	153
1. Introducción	153
2. Preguntas de investigación e hipótesis	154
3. La recogida y el análisis de los datos	155
3.1. La recogida de los datos	155
3.2. El análisis de los datos	157
3.2.1. Los datos como reflejo de la representación mental del lenguaje	158
3.2.2. Las entrevistas	162
4. Análisis estadístico y caracterización cuantitativa del corpus	165
4.1. Preguntas sobre la existencia/no existencia de un fenómeno	166
4.2. Preguntas sobre diferencias cuantitativas en la expresión de un fenómeno	167
4.3. Preguntas que comparan los datos de un niño con los de otro	167
5. Caracterización general del corpus	168
6. El papel de la experiencia lingüística previa	170
6.1. El estado inicial en la adquisición no nativa	173
6.2. La influencia de la experiencia lingüística previa	177
6.3. La adquisición nativa frente a la no nativa	184
6.4. Recapitulación	188
7. La adquisición de los rasgos	189
7.1. La adquisición de los rasgos en el Sintagma Determinante	189
7.1.1. Determinantes con rasgo [D] y determinantes con rasgo [Cu]	190
7.1.2. Los artículos definidos frente a los artículos indefinidos	193
7.1.3. El género y el número	197
7.1.3.1. El género	198
7.1.3.2. El número	207
7.1.3.3. El género frente al número	211
7.2. Recapitulación	213
8. El efecto de la edad en la adquisición del Sintagma Determinante	214
8.1. La adquisición de L2 infantil frente a la adquisición de L2 adulta	215
8.1.1. Los protodeterminantes o rellenos monosilábicos	216
8.1.2. Las amalgamas nominales	222
8.1.3. Omisiones agramaticales de determinantes	226

8.1.4. Sobregeneralizaciones de determinantes	227
8.2. El logro final	229
8.3. Recapitulación	233
9. Otros datos del estudio	234
9.1. Los determinantes expletivos	234
9.2. Los sustantivos nulos	235
9.3. Los sustantivos no nativos	237
9.4. Las autocorrecciones	239
9.5. Comparación con los datos de Rosado (2000)	240
10. Conclusiones	245
V. Conclusiones	247
1. El papel de la experiencia lingüística previa	247
2. La adquisición de los rasgos	249
3. El efecto de la edad	251
4. Otros datos del estudio	253
5. Consideraciones finales	253
Referencias bibliográficas	256
Anexo I	276
Anexo II	289
1. Transcripción de los datos	289
2. Codificación de los datos	290
3. Ejemplos de entrevistas transcritas	292
3.1. Ejemplo de producción: texto transcrito en CHAT (entrevista 2 de Rachida)	292
3.2. Ejemplo de producción: texto transcrito en CHAT (entrevista 20 de Khalid)	303

RESUMEN

El objetivo principal de esta tesis es el estudio de los mecanismos generales y específicos de la adquisición del español como segunda lengua, en particular en relación con la adquisición del Sintagma Determinante (SD). Prestaremos especial atención a las diferencias y similitudes en la adquisición de esta categoría gramatical como lengua materna y como lengua segunda por niños y adultos, así como al papel de la experiencia lingüística previa y al de la edad de la primera exposición a la segunda lengua, tanto en el estadio inicial, como en el proceso y el logro final.

La existencia de la facultad humana del lenguaje, como capacidad diferenciada de las otras capacidades cognitivas, es una de las asunciones de la visión chomskiana del lenguaje. Según esa visión, esta capacidad se encuentra localizada en un dominio mental prefijado, innato y específico. La adquisición del lenguaje no es una combinación de refuerzos, como propone el conductismo, sino que los niños están expuestos a un amplio rango de opciones combinatorias, de tal forma que el aprendizaje de una lengua natural consiste en la selección de parámetros y rasgos y en la adquisición del léxico (Piatelli-Palmarini, 1989).

La investigación sobre la adquisición de segundas lenguas constituye un elemento principal de todos los desarrollos de la teoría chomskiana, desde la gramática transformacional al Programa Minimista (Chomsky, 1957, 1959, 1965, 1974, 1981, 1986, 1994a, 1994b, 1994c, 1994d, 1995, 1998a, 1998b, 2001; Chomsky, Beletti y Rizzi, 2000). Sin embargo, los progresos en la adecuación descriptiva, es decir, la descripción del funcionamiento lingüístico, no han contribuido siempre al desarrollo de la adecuación explicativa, la explicación de la adquisición del lenguaje. De hecho, el limitado interés mostrado por algunos de los lingüistas más renombrados que desarrollan sus investigaciones en el marco chomskiano ha podido ahondar la división metodológica establecida entre los lingüistas centrados principalmente en la teoría y los más dedicados al análisis de datos (Liceras, 2003). Las aproximaciones conexionistas o constructivistas a la adquisición del lenguaje (Elman *et al.*, 1996; Pérez-Pereira, 2003; Ezeizaberrena, 2003) reprochan precisamente a la teoría chomskiana su escaso interés por los datos, a la vez que las ideas del innatismo y la existencia de una facultad humana específica del lenguaje.

En nuestra opinión el sistema descriptivo del marco teórico chomskiano y, específicamente, su desarrollo minimista, constituye la metodología más adecuada para abordar el estudio de la adquisición del lenguaje. Es, por lo tanto, la metodología que vamos a utilizar en los análisis de este trabajo, aunque sin dejar de lado los estudios que han llevado a cabo los especialistas de otras disciplinas y aproximaciones metodológicas.

En los estudios de adquisición de segundas lenguas hay varios temas recurrentes, como el acceso a la Gramática Universal (GU), el papel de la L1, la búsqueda de diferencias y semejanzas entre la adquisición de la L1 y la L2, la definición del estadio inicial en el que comienza la adquisición de la L2, el logro final o las diferencias causadas por la edad de comienzo del proceso de adquisición. Todos estos temas tienen cabida en esta tesis, que está centrada en el estudio del Sintagma Determinante (SD) en dos niños que adquieren el español como L2 y que hablan dariya o árabe marroquí como L1. El corpus que utilizamos para el estudio, que contiene los datos de dos niños, Rachida y Khalid, es un corpus longitudinal basado en producciones semi-espontáneas, y ha sido recogido por nosotros a lo largo de 16 meses. Según la información proporcionada por el colegio Ramón y Cajal (Alcorcón, Madrid), en el que se realizaron las grabaciones, los dos niños acababan de llegar a España cuando se iniciaron las entrevistas. La diferencia de años entre los dos niños (10;9 en Rachida, 6;10 en Khalid) nos ha permitido investigar el papel de la edad en el proceso de la adquisición y en el logro final. Nuestra investigación cuenta con el valor añadido de contribuir a paliar la limitada existencia de estudios que tratan sobre las semejanzas y diferencias entre la adquisición nativa y la adquisición infantil no nativa y la escasez de datos existentes sobre esta combinación L1-L2.

Nuestro corpus consta de 49 entrevistas, cada una de las cuales tiene una duración de entre 15 y 30 minutos. La elección del estudio del SD se debe a dos razones principales, una de orden teórico y otra de orden práctico. En sentido teórico, porque los determinantes, como los clíticos, se encuentran en la interfaz entre la morfología y la sintaxis (Liceras, 2012), lo que nos ha permitido una aproximación al estudio de la relación entre estas dos partes de la gramática. El análisis del SD ha posibilitado estudiar diversos aspectos de interés lingüístico, como el comportamiento sintáctico de las categorías funcionales, la concordancia, los elementos nulos y los efectos de los tipos de rasgos en la adquisición del lenguaje. En sentido práctico, ya en el estudio de

Brown (1973) se muestra que los artículos (definidos e indefinidos), los adjetivos posesivos y los adjetivos de color y tamaño, todos ellos partes del SD, se encuentran en los datos de la adquisición del lenguaje desde el inicio. Este hecho ha hecho posible comparar nuestros datos de adquisición de L2 con (i) datos de adquisición de L1, (ii) datos de niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), (iii) otros datos de adquisición infantil de L2, y (iv) datos de adquisición adulta de L2.

El capítulo I de esta tesis está dedicado al análisis de la visión chomskiana del lenguaje, con énfasis en los aspectos relacionados con la adquisición del lenguaje y en su comparación con el conexionismo o constructivismo. Aunque las investigaciones de Chomsky no se refieren a los datos empíricos, el sistema descriptivo que nos ofrece este marco teórico nos proporciona un marco sólido y preciso para nuestro análisis.

El capítulo II contiene una selección de los temas estudiados hasta ahora en la adquisición del SD que son relevantes para nuestro estudio. Hemos clasificado las investigaciones en la adquisición del SD en cuatro secciones, de acuerdo a su objeto de estudio: (i) la adquisición de los determinantes en general, (ii) la adquisición de los determinantes en el español L1, (iii) la adquisición infantil de los determinantes en el español L2, y (iv) la adquisición adulta de los determinantes en el español L2. Los aspectos que hemos identificado como más significativos son los siguientes: el papel de la L1 (el alcance de la transferencia, el papel de la L1 en cuanto a la especificación y posible subespecificación de los rasgos y categorías funcionales en la L2); el acceso a la GU por los niños y adultos que adquieren una L2; las diferencias entre la adquisición no primaria infantil y adulta (los estadios de la adquisición, el logro final); las relaciones entre fonología, morfología y sintaxis; la construcción del SN y el SD (la concordancia de género y número en el SD); el paralelismo entre los dominios verbal y nominal; los determinantes (tipos, rellenos monosilábicos, determinantes nulos, comparación entre la adquisición de determinantes y clíticos; semántica y adquisición de los artículos); y las construcciones de sustantivo nulo (su posible relación con la adquisición del paradigma del determinante). La mayoría de estos temas están presentes en las preguntas de investigación y las hipótesis de esta tesis.

En el capítulo III analizamos la formulación de la hipótesis del SD y sus posteriores desarrollos en el marco del Programa Minimista y establecemos una caracterización de los elementos que componen el SD en español y en dariya. Analizamos la morfología y la sintaxis de los determinantes, sustantivos y adjetivos en

ambas lenguas y ofrecemos una propuesta que intenta explicar las relaciones léxicas y sintagmáticas entre los distintos elementos, así como la forma en que se comportan los rasgos semánticos y formales. Esta caracterización constituye la base de las hipótesis recogidas en el capítulo IV que se refieren a la experiencia lingüística previa de los dos niños.

El capítulo IV comienza con la formulación de las preguntas de investigación y las hipótesis. Las preguntas de investigación se centran en tres grandes áreas: (i) el papel de la experiencia lingüística previa, (ii) la adquisición de los rasgos de los elementos que componen el SD, y (iii) el papel de la edad en la adquisición del SD. Cada una de las preguntas de investigación se divide, a su vez, en varias hipótesis que se refieren a los temas de investigación estudiados en el capítulo II y parcialmente en los análisis propuestos en el capítulo III. Tras la explicación del proceso de recogida de los datos y su codificación, ofrecemos la caracterización general del corpus y la discusión de las preguntas de investigación y las hipótesis.

La primera pregunta de investigación se divide en dos hipótesis sobre el estadio inicial de la adquisición y la transferencia de la L1. La primera hipótesis sostiene que se encontrarán SSDD en los primeros estadios de la adquisición de Rachida y Khalid. Aunque el análisis estadístico en este caso debe ser abordado con cautela, los resultados muestran que el SD está presente en los niños desde el principio. La segunda hipótesis predice que se transferirán algunos rasgos del SD del dariya al SD español y, en concreto, que encontraremos (i) una forma neutra para el artículo definido, (ii) omisiones del artículo indefinido, y (iii) numerales con significado inespecífico y adjetivos precedidos ambos por artículos definidos; demostrativos a los que sigue el artículo definido. Los resultados del análisis estadístico muestran lo siguiente: (i) la forma neutra *lo* no se utiliza como forma por defecto (el posible uso de *el* como forma por defecto se analiza después), (ii) las omisiones de los artículos indefinidos son significativas estadísticamente solo de manera parcial (en una de las dos etapas del corpus de Rachida), y (iii) no se confirman las predicciones. Por otro lado, la idea de que la experiencia lingüística previa es importante en la adquisición de la L2 implica que las características de la adquisición primaria y no primaria no son idénticas; en este sentido, comparamos los datos de Longitud Media del Enunciado de Rachida y Khalid con datos de Magín y María (L1) y concluimos que, de forma contraria a lo esperado,

los integrantes de los dos grupos resultantes de la comparación no tienen en común la lengua materna sino el género.

La segunda pregunta de investigación se divide en dos hipótesis: (i) la adquisición de los rasgos del SD, y (ii) la adquisición del género y el número en los componentes del SD: determinantes, sustantivos y adjetivos. En la primera hipótesis se sostiene que el significado referencial de los determinantes se adquiere antes que el significado cuantitativo y que se encontrarán más errores en los determinantes indefinidos que en los definidos. Los resultados de esta hipótesis deben ser tomados con cautela pues, por un lado, el análisis estadístico no puede sostener la anterioridad de unos rasgos frente a otros y, por otro lado, las diferencias cuantitativas en el uso de los tipos de determinantes pueden estar causadas por las características propias de la lengua meta. Enunciadas estas reservas teóricas, encontramos que Rachida utiliza más determinantes con rasgo [D] –artículos, demostrativos, posesivos y algunos indefinidos como *ciertos*– que con rasgo [Cu] –numerales cardinales, *cada, todos, algunos, muchos*– (Gutiérrez, 2009) en las dos etapas, mientras que en los datos de Khalid se documenta el mismo número de determinantes de las dos categorías en la primera etapa y una proporción inversa a lo esperado en la segunda etapa. Los datos de Rachida muestran una preferencia por el uso de los artículos definidos en las dos etapas, mientras que los de Khalid muestran esta misma preferencia en la primera etapa pero ninguna preferencia en la segunda. Los dos niños sobregeneralizan el uso de los artículos indefinidos en mayor proporción que el de los definidos, lo que implica que el uso de los artículos definidos es siempre más cercano al nativo. En la segunda hipótesis se propone que las discordancias de género y número responden a un patrón dado: (i) se esperan más casos de uso del masculino en lugar del femenino que viceversa, (ii) se esperan más casos de uso del singular en lugar del plural que viceversa, y (iii) se esperan más discordancias de género que de número. Los resultados muestran que en la primera etapa los dos niños muestran preferencia por el uso del femenino en lugar del masculino, contrariamente a lo propuesto en la hipótesis, mientras que no puede hallarse preferencia en la segunda etapa. En el caso del número, cuando es posible analizar estadísticamente los datos, las conclusiones se establecen en la dirección de lo señalado por la hipótesis. La situación es similar en la tercera parte de la hipótesis, pues se encuentran más ejemplos de discordancias de género que de número.

La tercera pregunta de investigación se refiere al efecto de la edad en la adquisición de la L2 y se divide en dos hipótesis: (i) la diferencia entre la adquisición no primaria infantil y adulta, y (ii) el logro final. En la primera parte de la hipótesis, y siguiendo a Schwartz (2004), se asume que el proceso de adquisición de la morfología en Khalid es similar a este mismo proceso en la adquisición nativa. Esto implica la aparición de rellenos monosilábicos y amalgamas nominales (fusiones de un artículo y un sustantivo en una sola palabra). El número de rellenos monosilábicos es solo ligeramente mayor en Khalid que en Rachida. Sin embargo, en la primera etapa Rachida produce más amalgamas que Khalid, contrariamente a lo esperado. Por otro lado, el porcentaje de omisiones y sobregeneralizaciones de determinantes es mayor en los datos de Rachida, lo que implica que el uso de los SSDD en Khalid es más cercano a la lengua meta. La segunda hipótesis sostiene que el logro final en el uso de los SSDD es más adecuado en el caso de Khalid, a causa de la diferencia de edad. Se trata de una hipótesis muy difícil de confirmar puesto que no disponemos de los datos adecuados. Sin embargo, hemos contabilizado la proporción de SSDD correctos en los dos niños: el análisis muestra que la proporción media de SSDD correctos es mayor en el caso de Khalid y que la proporción de SSDD correctos se incrementa en los dos niños a lo largo del tiempo.

Hemos estudiado, por otro lado, otros temas que no se incluían directamente en las preguntas de investigación: los determinantes expletivos, los sustantivos nulos, los sustantivos no nativos y las autocorrecciones. También hemos llevado a cabo una comparación de nuestros datos con los de Rosado (2000).

En el capítulo V se establecen las conclusiones de la tesis y se señalan algunas reflexiones finales relacionadas con el estudio y sus posibles consecuencias e implicaciones.

Finalmente, se incluye una lista de referencias bibliográficas y dos anexos: uno que incluye parte de los materiales que se han usado para la recogida de los datos y otro que explica la transcripción y codificación de los datos.

**THE ACQUISITION OF THE SPANISH DETERMINER PHRASE
BY CHILD L1 SPEAKERS OF MOROCCAN ARABIC**

ABSTRACT

The main object of this thesis is to investigate the principles and mechanisms involved in the acquisition of Spanish as a second language, especially in reference to the acquisition of the Determiner Phrase (DP). We will pay special attention to the differences and similarities in the acquisition of this grammatical category as mother tongue and second language by children and adults, as well as the role of previous linguistic experience and age of first exposure to the second language in the initial state, the process and final attainment.

The existence of the human faculty of language, as an ability separated from the other cognitive abilities, is one of the assumptions of Chomskyan view of language. According to this view, this ability is located in a prefixed mental domain, innate and specific. Language acquisition is not a combination of reinforcements, as behaviorism proposed, but children are open to a wide range of combinatory options: learning a concrete natural language is selecting parameters or features and acquiring its lexicon (Piatelli-Palmarini, 1989).

Research on second language acquisition is central to all developments of Chomskyan theory, from transformational grammar to the Minimalist Program (Chomsky, 1957, 1959, 1965, 1974, 1981, 1986, 1994a, 1994b, 1994c, 1994d, 1995, 1998a, 1998b, 2001; Chomsky, Beletti y Rizzi, 2000). However, progress in descriptive adequacy, that is to say, the description of language behavior, has not always contributed to explanatory adequacy, the explication of language acquisition. In fact, the limited interest shown by some of the most renowned linguists working within the Chomskyan framework may have influenced the methodological divide between linguists primarily focused in theory and linguists mainly focused on data (Liceras, 2003). Connectionist or constructivism approaches to language acquisition (Elman *et al.*, 1996; Pérez-Pereira, 2003; Ezeizaberrena, 2003) regret the limited interest of Chomskyan theory in data, and do not agree with the ideas of innatism and the existence of a specific language ability.

We consider that the descriptive system that characterizes the Chomskyan framework and, specifically, its minimalist approach, is the most adequate methodology to tackle the study of language acquisition. Consequently, this is the methodology used in our specific analyses. However, when it comes to putting our results in perspective, we take into account the studies carried out by specialists working on other disciplines and theoretical approaches.

There are recurring topics in second language research studies, such as access to Universal Grammar (UG), the role of the L1, the search for differences and similarities between L1 and L2 acquisition, the definition of the initial state in which L2 acquisition begins, final attainment, or the dissimilarities caused by the age of acquisition onset. All these issues will have a place in this dissertation, which is focused on the study of the Determiner Phrase (DP) in two children acquiring Spanish as L2 and speaking Dariya or Moroccan Arabic as L1. The corpus containing data from both children, Rachida and Khalid, is a longitudinal corpus based in semi-spontaneous production, which has been collected by us along 16 months. According to the information provided by the Ramón y Cajal school (Alcorcón, Madrid), where recordings were made, both children had just arrived to Spain when the recording sessions began. The different age of the two children (10;9 in Rachida, 6;10 in Khalid) allowed us to investigate the role of age in the process and attainment of acquisition. Our research has the added value, on the one hand, that there are very few studies dealing with the similarities and differences between L1 acquisition and child L2 acquisition and, on the other hand, that there are no data available with this L1-L2 combination.

Our corpus comprises 49 interviews of between 15 and 30 minutes each. We chose to study the DP for two main reasons, one theoretical and one practical. At the theoretical level, determiners, as clitics, are located in the interface between morphology and syntax (Liceras, 2012), which allows us to approach the study of the relationship between both parts of grammar. The analysis of the DP afforded to study several interesting linguistic issues, such as the syntactic behavior of functional categories, agreement, null elements and the effects of the various types of features in language acquisition. In practical term, Brown (1973) already showed that articles (definites and indefinites), possessive adjectives and color and size adjectives, all of them DP categories, are present in language acquisition from the very beginning. This fact allowed us to compare our L2 data with (i) L1 acquisition data, (ii) data with children

with Second Language Impairment (SLI), (iii) other child L2 acquisition data, and (iv) adult L2 acquisition data.

Chapter I of this dissertation is dedicated to review the Chomskyan view of language, with special emphasis on aspects related to language acquisition as well as how it compares with connectionist or constructivism. Even if Chomsky's work doesn't deal with empirical data, both his theoretical framework and the descriptive system offered by it, provide us with a solid and precise framework for our analysis.

Chapter II contains a selection of topics studied in the acquisition of the DP that are relevant to our study. We have classified research on the acquisition of the DP in four sections, depending on the object of study: (i) acquisition of determiners in general; (ii) acquisition of determiners in L1 Spanish, (iii) acquisition of determiners in child L2 Spanish, and (iv) acquisition of determiners in adult L2 Spanish. The relevant aspects identified are: the role of L1 (the scope of transfer, the role of L1 regarding feature or functional categories specification and possible underspecification of the L2 system); access to UG by children and adults acquiring a L2; differences between child and adult non-primary acquisition (stages of acquisition, final attainment); relationships between phonology, morphology and syntax; the construction of NP and DP (number and gender agreement within the DP); parallelism between verbal and nominal domains; determiners (types, monosyllabic place-holders, null determiners, comparison between acquisition of determiners and clitics, semantics and acquisition of articles); and noun-drop constructions (its possible relationship with the acquisition of the determiner paradigm). Most of these topics are present in the research questions and hypothesis in this dissertation.

In chapter III we discuss the formulation of the DP hypothesis and its later developments in the Minimalist Program and provide a characterization of the DP elements in Spanish and Dariya. We analyze the morphology and syntax of determiners, nouns and adjectives in both languages and offer a proposal intended to explain the phrasal and lexical relationships among these different elements as well as the way in which semantic and formal features behave. This characterization constitutes the basis for our formulation (chapter IV) of the hypotheses concerning our participants' previous linguistic experience.

Chapter IV starts with the formulation of research questions and hypotheses. Research questions focus on three areas: (i) the role of previous linguistic experience,

(ii) the acquisition of DP features, and (iii) the role of age in the acquisition of the DP. Every question is divided into several hypotheses related to the research topics listed in chapter II and partially in the analyses proposed in chapter III. After explaining the process of data collection and analysis, we provide a characterization of the corpus and a discussion of the research questions and hypotheses.

The first research question is divided in two hypotheses about the initial state of acquisition and L1 transfer. The first hypothesis maintains that DPs will be found in the first stages of acquisition in Rachida and Khalid. Approaching the statistical analysis with caution, the results show that DP is present in the initial state in both children. The second hypothesis predicts that some features of DP in Dariya will be transferred in Spanish DP and, specifically, (i) a neutral form in the definite article, (ii) omissions of the indefinite article, and (iii) numerals with unspecific meaning and adjectives preceded by definite articles, demonstratives followed by definites articles. The results of the statistical analysis show (i) the neutral form *lo* is not used as a default form (the possible use of *el* as a default form is analyzed later), (ii) omissions of indefinite articles are only partially statistically significant (one of the two stages of Rachida's corpus), and (iii) predictions are not confirmed. The assumption that former linguistic experience is important in second language acquisition means that characteristics of primary and non-primary acquisition are not identical; in this sense, we compare Mean Length of Utterance data from Rachida and Khalid with data in Magín and María (L1), and we conclude, contrary to expected, that two groups can be derived from this comparison according to the gender of children and not the mother tongue.

The second research question is divided in two hypotheses: (i) the acquisition of the features of the DP, and (ii) the acquisition of gender and number in the DP components: determiners, nouns, and adjectives. The first hypothesis maintains that the reference meaning of determiners is acquired before the meaning quantity of determiners and more mistakes will be found in the case of indefinite than in definite determiners. The results related to this hypothesis must be approached with caution, since, in the first place, statistical analyses cannot support conclusions about features preceding other features and, on the other hand, quantitative differences in the use of types of determiners can be caused by specific characteristics of the target language. Having said that, Rachida uses more determiners having a [D] feature –articles, demonstratives, possessives, and some indefinites like *ciertos*– than a [Cu] feature –

cardinal numbers, *cada, todos, algunos, muchos*– (Gutiérrez, 2009) in both stages, while data from Khalid shows the same number of determiners for both categories in the first stage and an inverse ratio in the second stage. Rachida's data show a preference for the use of definite articles in both stages, while Khalid's data show this same preference in the first stage but no preference in the second stage. Both children overuse indefinite articles more than definite articles, which implies that the use of definite article is always more target-like. With respect to the second hypothesis, the following related to non-target use of gender and number are assumed: (i) more cases of masculine used instead of feminine are expected than vice versa, (ii) more cases of singular used instead of plural are expected than vice versa, (ii) more non-target uses of in gender than number are expected. The results show that in the first stage both children show a preference for the use of feminine instead of masculine, contrary to the prediction; in the second stage, no preference can be found. When data related to number can be analyzed statistically, conclusions are established in relation to the hypothesis. The situation is similar for the third part of the hypothesis, since there are more cases of non-target gender than cases of non-target number.

The third research question refers to the effect of age in second language acquisition and it is divided in two hypotheses: (i) the differences between child and adult L2 acquisition, and (ii) final attainment. In the first hypothesis, following Schwartz (2004), it is assumed that the process of acquisition of morphology in Khalid is similar to this same process in L1 acquisition. This implies that these data will contain monosyllabic place-holders and nominal amalgams (fusions of an article with a noun in one word); as well as omission and overuse of determiners. The number of monosyllabic place-holders is scarcely greater in Khalid than in Rachida. However, in the first stage Rachida produces more amalgams than Khalid, contrary to expected. Omission and overuse of determiners is higher in Rachida's data, which implies that Khalid's use of DPs is more target-like. The second hypothesis states that final attainment in the use of DPs will be more accurate in the case of Khalid, due to the effect of age. This hypothesis has proven to be difficult to test because we do not have appropriate data. Nonetheless, a study of the proportion of correct DPs in both children shows that the average proportion of target-like DPs is higher in the case of Khalid and that the proportion of target-like DPs increases with time of exposure in the case of both children.

Other issues, not directly included in the research questions, have also been investigated: expletive determiners, null nouns, non-target nouns and self-corrections. A comparison with data analyzed by Rosado (2000) has also been established.

In chapter V we state the conclusions of the dissertation and outline some final reflections related to this study and its possible consequences and implications.

Finally, we include a list of bibliographical references, as well as two appendices: one listing part of the materials used for data collection purposes and a second one providing information about data transcription and data codification.

CAPÍTULO I

LA GRAMÁTICA GENERATIVA COMO MARCO TEÓRICO PARA LA INVESTIGACIÓN DEL LENGUAJE NO NATIVO

1. Introducción

Trataremos, en el primer capítulo de esta tesis, de las distintas visiones chomskianas de la adquisición del lenguaje, desde el comentario de Chomsky (1959) al libro de Skinner (1957) hasta la formulación del Programa Minimista (Chomsky, 1995) y sus derivaciones posteriores. A continuación, esbozaremos las hipótesis que establece el conexionismo o constructivismo sobre la adquisición del lenguaje y analizaremos sus similitudes y diferencias con el Programa Minimista, para concluir con la propuesta que animará nuestro trabajo: la aceptación de la teoría chomskiana y su aparato descriptivo, sin dejar de lado las aportaciones constructivistas.

Comparamos en este capítulo la teoría chomskiana con el constructivismo, aunque no olvidamos la existencia de otras propuestas teóricas alternativas, como la Lingüística Cognitiva Funcional (Tomasello, 2000) o el emergentismo (MacWhinney, 1999). También las aportaciones de Karmiloff-Smith (1992) suponen una alternativa tanto al innatismo como al empirismo (Tolchinsky, Aparici y Rosado, 2003). Para esta autora, la explicación del progreso lingüístico no puede deberse a las presiones comunicativas ni a la exposición al *input* lingüístico sino a la actividad de los niños sobre el lenguaje, sobre sus propias representaciones lingüísticas. Cuenta con las predisposiciones innatas del niño, que restringen el aprendizaje, y no subordina el conocimiento lingüístico a la inteligencia general. Esta es la alternativa que fundamenta muchos trabajos de psicolingüística evolutiva.

2. La polémica Chomsky-Skinner

La famosa reseña de Chomsky (1959) de Skinner (1957) constituye el punto de arranque de la lingüística generativa. Chomsky concibió este trabajo no como una crítica específica de las suposiciones de Skinner respecto al lenguaje sino más bien como una crítica general de las ideas conductistas sobre la naturaleza de los procesos mentales.

Skinner (1957) considera que toda conducta está externamente controlada en función de las condiciones genéticas y ambientales y que todas las formas de comportamiento se explican en función del refuerzo o la recompensa que producen: así, el comportamiento verbal, en el que se incluye el pensamiento, se interioriza como una recompensa si satisface los intereses generales del hombre de supervivencia y confort; en ese caso, cuando un comportamiento satisface los intereses generales, el ser humano tiende a repetirlo. El niño que adquiere el lenguaje encuentra su recompensa en el refuerzo de su sentimiento de poder.

La intención de Skinner (1957), según Chomsky, era la de poder predecir y controlar el comportamiento verbal mediante la observación y manipulación del entorno físico del hablante. Pero Chomsky (1959) argumenta que no es posible predecir el comportamiento verbal que obedece a un determinado estímulo, ya que no podemos conocer el estímulo hasta que no se produce la respuesta. Por otro lado, la cantidad de estímulos a partir de la cual se produce la adquisición del lenguaje parece ser demasiado escasa para justificar un hecho tan importante.

La tesis de Skinner (1957) es que el estudio de los factores externos (el refuerzo y el estímulo) llevado a cabo en laboratorios constituye la base para la comprensión de las complejidades del comportamiento verbal. En este marco teórico la contribución del hablante es obligatoriamente “bastante trivial y elemental” (traducción de Chomsky 1959: 3).

El lenguaje está compuesto, para Skinner (2003), por las prácticas de refuerzo de una cultura, prácticas que explican los logros más importantes de la especie humana. El hecho de que una frase de una lengua conocida por nosotros pertenezca a nuestro “repertorio” y no otra frase de otra lengua se explica, según Skinner (1957), por los conceptos de “semejanza” y “generalidad”, conceptos que Chomsky (1959) no considera suficientemente aclarados.

Frente a la concepción de la conducta como combinación de refuerzos, Chomsky (1959) argumenta que una conducta y el acto que se deriva de ella pueden ser completamente nuevos, esto es, no encontrarse en el “repertorio”. La adquisición del lenguaje y su productividad (es decir, el resultado completamente nuevo, fuera del “repertorio”) constituirían, pues, la prueba de la falacia de las propuestas de Skinner.

Para Chomsky (1959), las propuestas de Skinner (1957) y de los conductistas¹ ignoran la verdadera naturaleza del lenguaje, es decir, la posibilidad de decir y entender frases que no se han oído nunca, ya que un niño es capaz de producir y comprender emisiones verbales nuevas y que constituyen frases aceptables en su lengua. Esta habilidad, que constituye la creatividad en el lenguaje, muestra la acción de procesos fundamentales que son relativamente independientes del reaprovechamiento del entorno.

Son factores importantes en la adquisición del lenguaje, según Chomsky (1959), el refuerzo, la observación casual, la curiosidad natural, la tendencia a la imitación, la capacidad del niño de generalizar, hacer hipótesis y procesar información de forma muy compleja y que puede ser innata o desarrollarse a través del aprendizaje o la maduración del sistema nervioso. La forma en que actúan todos estos factores nos es desconocida. Aunque acepta el papel de la observación y la imitación en la adquisición del lenguaje, Chomsky (1959) considera incierto el que los niños aprendan el lenguaje solo a través del refuerzo cuidadoso por parte de los adultos, que ayudarían a los niños a modelar el repertorio verbal.

El hecho de que un niño hable la lengua de sus padres o su comunidad se había considerado siempre una prueba del valor de la experiencia. Sin embargo, Chomsky propone que es posible considerar la idea de que el cerebro sea capaz de producir las reglas de la gramática de una determinada lengua, dado un input de frases observadas en esa misma lengua “por una *inducción* de complejidad súbita aparentemente fantástica” (Chomsky, 1959, la cursiva es suya).

Según Chomsky (1959), el niño construye la gramática sobre la base de frases y no frases (correcciones), una gramática de un carácter abstracto y extremadamente complejo. La tarea de construcción de la gramática la llevan a cabo todos los niños en un tiempo asombrosamente corto y en gran medida de manera independiente de su inteligencia, lo que sugiere que los seres humanos están especialmente diseñados para esta tarea. Este innatismo, que no se formula en tales términos en este momento, no parece invalidar necesariamente, no obstante, el valor de la experiencia.

¹ En su prefacio a la reedición de esta reseña escrito en 1967, Chomsky defiende que podría sustituirse el término “conductistas” por el de “empiristas”, propuesta que encuentra su justificación tras las hipótesis recogidas en Chomsky (1965): el niño que aprende una lengua debe determinar, a través de los datos lingüísticos primarios, el sistema de reglas que domina el hablante oyente. El foco de atención del lingüista lo constituye, pues, el descubrimiento de este sistema de reglas y no los datos lingüísticos primarios. Véase a este respecto la distinción establecida en Chomsky (1986) entre lengua-I y lengua-E y el apartado siguiente de este capítulo.

Chomsky considera que los “estados interiores del organismo” (Chomsky, 1959: 23) solo pueden ser expresados mediante teorías abstractas (por ejemplo, una gramática) y que estas teorías abstractas están excluidas, sin embargo y a priori, de la teoría de Skinner. El intento de formulación de esta gramática abstracta es precisamente lo que va a animar sus estudios lingüísticos posteriores.

Otra de las diferencias básicas entre la teoría general de Skinner y la Chomsky radica en el lugar que ocupa la capacidad humana del lenguaje entre el resto de las capacidades cognitivas. Skinner sostiene que la mente es un todo único e indiferenciado, en el que las diferentes capacidades cognitivas se desarrollan de manera uniforme sin que existan mecanismos especializados en el lenguaje; el desarrollo cognitivo depende del medio. Sin embargo, Chomsky, como Fodor (1983), acepta la modularidad de la mente, es decir, la existencia de dominios mentales prefijados, innatos y específicos de ciertas operaciones cognitivas.

La referencia a Skinner no acaba en Chomsky (1959) sino que se extiende a estudios chomskianos recientes: el conductismo radical defendido por Skinner funciona como una “selección natural no estructurada” (traducción de Chomsky, Belletti y Rizzi 2000: 22) que no tiene en cuenta que la selección natural precisa de un medio ambiente estructurado, entidades estructuradas y condiciones impuestas por la ley natural. Por lo tanto, para que el refuerzo de una conducta suponga el aprendizaje, son necesarias unas condiciones de estructura que permitan ese aprendizaje; si no, el proceso de selección se haría en el vacío, lo que es imposible.

3. Los modelos chomskianos anteriores al Programa Minimista

Analizaremos a continuación los presupuestos básicos de la teoría chomskiana de la adquisición del lenguaje anterior al Programa Minimista.

3.1. Las primeras hipótesis

Ya en Chomsky (1957) se pretende construir una teoría general formalizada de la estructura lingüística e investigar las consecuencias de adoptar un enfoque transformacional a la descripción de la sintaxis del inglés. Las investigaciones de la lingüística deberían, señala, conducir en último término a una teoría lingüística en la que las descripciones de las gramáticas particulares sean estudiadas de forma abstracta,

sin hacer referencias específicas a esas mismas lenguas particulares. Esta afirmación supone la asunción de que existen elementos comunes a las lenguas que es posible descubrir, es decir, la existencia misma de los universales lingüísticos,² y manifiesta una concepción racionalista del lenguaje que se mantiene a lo largo de toda su obra.

La teoría conduce a una obligación de generalidad en las gramáticas: la gramática de una lengua dada debe estar construida de forma tal que esté de acuerdo con una teoría específica de la estructura lingüística, en la cual términos como “fonema” o “sintagma” se definan de forma independiente a cualquier lengua. Considera Chomsky (1957) que lo máximo que podemos pedir a la teoría lingüística es que nos proporcione un procedimiento de evaluación práctica para las gramáticas.

No se menciona en Chomsky (1957) el problema de la adquisición del lenguaje, que se formula más tarde en Chomsky (1959). En Chomsky (1965), sin embargo, se señala el importante papel que la adquisición del lenguaje tiene en la formulación de la lingüística generativa, expresión en la que generativo significa explícito, en el sentido de la matemática (Demonte, 1989).

Chomsky (1965) coloca a la adquisición de la lengua por los niños (adquisición de lengua materna o L1) en un lugar primordial de la teoría lingüística, pues es precisamente la reflexión sobre la adquisición la que desencadenará el interés por la facultad humana del lenguaje y, en último término, la propia construcción de la teoría lingüística.

Se establece un paralelismo entre el problema del niño que aprende su lengua materna y la tarea del lingüista, ya que ambos tienen que determinar, a través de los datos de la actuación, el sistema subyacente de reglas que domina el hablante oyente y que usa en cada uno de los actos de actuación. Un niño que aprende una lengua desarrolla una representación interna de un sistema de reglas que determina el modo en que se forman, usan y entienden las frases, es decir, una gramática generativa.³

² A pesar de esta implicación, no hemos encontrado en Chomsky (1957) ninguna referencia explícita a la gramática universal ni a los universales lingüísticos.

³ En este sentido, puede decirse que, para Chomsky (1965), el niño es más un hablante de una lengua que un hablante de una lengua adulta incompleta que no domina enteramente las reglas.

Para aprender una lengua, el niño debe poseer, en primer lugar, una teoría del lenguaje⁴ que especifique la forma de la gramática de un lenguaje humano posible y, después, una estrategia que le permita seleccionar, a través de mecanismos de evaluación, una gramática de una forma apropiada y compatible con los datos lingüísticos primarios. La lingüística general tiene como tarea el desarrollo de una explicación de la teoría lingüística innata que proporcione la base del aprendizaje del lenguaje.

Es necesario construir un modelo de la adquisición del lenguaje, es decir, una teoría del aprendizaje de la lengua o de la construcción de la gramática dentro de un modelo, lo cual nos será útil para facilitar la formulación sistemática de preguntas más profundas. Esta teoría de la adquisición del lenguaje debe explicar las habilidades lingüísticas innatas que hacen posible el logro del aprendizaje. La construcción de una teoría de la adquisición del lenguaje es esencialmente la formulación de la justificación interna de la teoría, es decir, la adecuación explicativa. La tensión entre la adecuación explicativa, a saber, la explicación de la adquisición del lenguaje, y la adecuación descriptiva, esto es, la descripción del funcionamiento del lenguaje, comenzará a resolverse, para Chomsky, a partir del modelo de Principios y Parámetros (PP) al que nos referiremos con posterioridad.

Pese a los esfuerzos del lingüista, Chomsky (1965) considera que en ese momento no se puede establecer una hipótesis sobre el esquema innato que sea lo suficientemente rica, detallada y específica como para explicar la adquisición del lenguaje. La teoría lingüística, que debe explicar los universales lingüísticos,⁵ no debe resultar falseada por las lenguas diversas y debe ser lo suficientemente explícita y rica como para explicar la rapidez y uniformidad del aprendizaje de las lenguas y la complejidad de las gramáticas generativas que son el producto del aprendizaje del lenguaje.

⁴ Chomsky (1965) advierte que utiliza el término “teoría del lenguaje” en lugar de “teoría de un lenguaje particular” con una ambigüedad sistemática para referirse así a la predisposición innata del niño para aprender una lengua de un cierto tipo y a la explicación que da el lingüista de ese aprendizaje.

⁵ Sin embargo, Chomsky (1965) no cree que la teoría lingüística se encuentre en un estado lo suficientemente avanzado como para presentar un sistema de universales lingüísticos formales y sustantivos que sea lo suficientemente rico y detallado para explicar el aprendizaje del lenguaje. Muchas son en ese momento para Chomsky, como se aprecia, las carencias de la teoría.

Los universales lingüísticos se entienden como propiedades intrínsecas del sistema de adquisición del lenguaje, que constituyen un esquema que se aplica a los datos y que determina las características de la gramática que puede emerger de los datos. La asunción de estos universales lingüísticos, como señalamos anteriormente, constituye una muestra de la posición racionalista de Chomsky respecto a la adquisición del lenguaje.

La aproximación racionalista, ejemplificada por los trabajos entonces recientes de la gramática transformacional, parece estar de acuerdo con lo que se conoce del lenguaje y ofrecer una esperanza de proporcionar una hipótesis sobre la estructura intrínseca de un sistema de adquisición del lenguaje.

Ahora bien, ¿qué debe tener un niño para ser capaz de aprender una lengua? Chomsky lo formula así por vez primera (1965: 30): (i) una técnica para representar los datos del *input*; (ii) una forma de representar la información estructural sobre esos datos; (iii) alguna delimitación inicial de una clase de posibles hipótesis sobre la estructura del lenguaje; (iv) un método para determinar qué implica cada una de esas hipótesis con respecto a cada frase; y (v) un método para seleccionar una de las hipótesis (presumiblemente infinitas) que son permitidas por (iii) y que son compatibles con los datos lingüísticos primarios dados.

La base empírica para el aprendizaje de la lengua la constituyen, pues, los datos lingüísticos primarios, que consisten en señales que se clasifican como frases y no frases. El niño que aprende una lengua, utilizando su teoría innata de descripciones estructurales potenciales, determina las descripciones estructurales apropiadas para los datos y sabe mucho más de lo que ha “aprendido”.⁶ Su conocimiento del lenguaje, determinado por su gramática internalizada, va más allá de los datos lingüísticos primarios y no es una generalización inductiva. Esta explicación del aprendizaje de una lengua puede ser parafraseada como una descripción del trabajo del lingüista, que justifica la gramática que él construye sobre la base de datos primarios dados (Chomsky, 1965). Los datos externos tienen, pues, dos funciones: iniciar o facilitar la operación de los mecanismos innatos y determinar en parte la dirección que tomará el aprendizaje.

⁶ La estructura de las lenguas está determinada por factores sobre los que el individuo no tiene control consciente. El niño no puede evitar construir un tipo de gramática transformacional para explicar los datos que se le presentan y tiene un conocimiento tácito de los universales lingüísticos.

La estrategia usada para establecer hipótesis consiste en determinar el número de gramáticas compatibles con los datos y, de ahí, buscar la clase de gramáticas “muy apreciadas” (Chomsky, 1965: 203, nota 22) que sea lo suficientemente pequeña. De entre las gramáticas potenciales, el niño debe seleccionar una específica, que sea apropiada para los datos que se le presentan. Pero, si los datos no son suficientemente ricos y el número de gramáticas potenciales es demasiado elevado, debe haber una medida de evaluación que pueda explicar la selección de una gramática específica.⁷ Chomsky (1965) considera esta afirmación una hipótesis empírica y no un a priori.

El hecho fundamental sobre el uso del lenguaje es la creatividad del lenguaje, es decir, la habilidad del hablante para producir y entender instantáneamente frases nuevas que no son parecidas a las que ha oído antes, no están asociadas por condicionamiento con las que ha oído previamente ni han podido ser obtenidas de las oídas con anterioridad por ninguna clase de generalización psicológica o filosófica. Los niños aprenden la primera lengua o una segunda aunque lo que oigan consista en fragmentos y expresiones desviadas, es decir, aunque sea “deficiente”, y aunque no se ofrezca una atención especial a su progreso o no se les enseñe (Chomsky 1965: 200-201, nota 14).

Chomsky (1965) considera que no puede explicarse el conocimiento gramatical sobre la base de la evidencia accesible al aprendiz sino que es necesaria una estructura inicial e innata en el hombre, favorecida por la evolución y la organización neuronal. Desde esta posición marcadamente racionalista, critica las teorías empiricistas referidas a la adquisición del lenguaje respecto a sus presupuestos (refutables) y a los resultados de sus especulaciones más elaborados (no concluyentes).

Por otra parte, sostiene que hay razones serias para apoyar la teoría del “período crítico” de Lenneberg (1960), según la cual los estadios madurativos del sistema de adquisición del lenguaje solo son completamente funcionales durante un período crítico. Afirma también que el mecanismo de adquisición del lenguaje es un componente más del sistema de “estructuras intelectuales que se pueden aplicar a la solución de problemas y la formación de conceptos” (traducción de Chomsky 1965: 56).⁸

La trascendencia de estas primeras formulaciones de Chomsky (1957, 1959, 1965) para los estudios de adquisición del lenguaje es innegable pues puede decirse que

⁷ Cuestión ya señalada en Chomsky (1957).

⁸ Nótese que el trabajo de Fodor sobre la modularidad de la mente no aparece hasta 1983.

los estudios sobre la adquisición de L1 publicados en la década de 1960 se concibieron como intentos de confirmación o refutación de las ideas chomskianas.

3.2. El modelo de Principios y Parámetros

Las conferencias de Pisa recogidas en Chomsky (1981) constituyen el inicio de la teoría sintáctica de Rección y Ligamiento y de la teoría de la adquisición del lenguaje llamada de Principios y Parámetros (PP). No se tratan aquí cuestiones tales como la crítica al empirismo, la pobreza del estímulo o el período crítico, pero sí se establece una caracterización de la Gramática Universal y se encuentran referencias a la dicotomía adecuación explicativa/ adecuación descriptiva.

La intención de Chomsky (1981) es establecer una teoría bien estructurada de la Gramática Universal (término tradicional usado aquí en un sentido adaptado, en adelante GU) es decir, la caracterización del estado inicial pre-lingüístico del niño. La GU está formada por un conjunto de universales lingüísticos que determinan y restringen la forma de las posibles gramáticas existentes. La teoría debe ser compatible con la diversidad de gramáticas existentes (posibles) y debe ser lo suficientemente restrictiva como para dar cuenta del hecho de que cada gramática se desarrolla en la mente sobre la base de una evidencia limitada, es decir, debe estar basada en un conjunto de principios que restringen y constriñen las gramáticas, con parámetros fijados por la experiencia.

Cuando se fijan los parámetros de la GU en una de las formas permitidas, a través de la evidencia contenida en los datos lingüísticos, se determina una gramática, que recibe el nombre de “gramática nuclear”. Es en el proceso de adquisición del lenguaje cuando se establece la fijación de parámetros y, por lo tanto, la gramática nuclear, lo que prueba la importancia de este proceso en la teoría lingüística. El concepto de parámetro tiene como misión la explicación de la variación lingüística.

En la descripción de la teoría estándar extendida, la adquisición del lenguaje ocupa, por lo tanto, un papel muy importante: en una caracterización altamente idealizada de la adquisición, la GU constituye el estado inicial del niño, que dispone también de una teoría asociada de lo marcado que, a su vez, cumple una doble función: impone una estructura de preferencia a los parámetros de la GU y permite la extensión de la gramática nuclear a la periferia marcada. También es posible relajar la idealización

en la teoría de la adquisición y permitir etapas intermedias en el desarrollo de la adquisición.

Para la fijación de parámetros, Chomsky (1981) considera que el aprendiz puede no solo usar la evidencia positiva, que es la más evidente (como en el caso de un niño que adquiere el orden de palabras a través de los datos de su L1), sino también la evidencia negativa directa (a través de las correcciones de los hablantes) y/o la evidencia negativa indirecta.⁹

Esperaríamos que el orden de aparición de las estructuras en la adquisición del lenguaje reflejara la estructura de lo marcado en varios aspectos,¹⁰ aunque hay una serie de factores que pueden complicar esta situación, como el hecho de que los procesos de maduración pueden obligar a que algunas estructuras no marcadas se manifiesten solo relativamente tarde en la adquisición del lenguaje o a la intervención de factores de frecuencia. Por lo tanto, hay que ser muy cuidadosos a la hora de interpretar el orden de aparición.

Las propuestas recogidas en Chomsky (1981) se sustentan sobre una teoría de la adquisición que se concreta en la selección de una gramática sobre la base de datos finitos. Las propiedades de la GU garantizan la finitud; sin ella, el conjunto de posibles gramáticas y lenguas sería infinito y las lenguas podrían ser, en un sentido técnico, imposibles de aprender. En una teoría del aprendizaje deben ser inevitablemente importantes cuestiones como los límites de la complejidad de las oraciones que son suficientes para la selección de una gramática.

La GU debería cumplir un objetivo teórico obvio, el de la adecuación explicativa, es decir, debería explicar el hecho de que el conocimiento lingüístico se adquiere sobre la base de los datos disponibles. Chomsky (1981) considera que la simplificación de reglas establecida desde los primeros trabajos en lingüística

⁹ La evidencia negativa indirecta es la que utiliza, por ejemplo, un niño que adquiere una lengua de sujeto obligatorio respecto al parámetro *pro-drop*: en este caso la evidencia es negativa, porque el niño descubre que en su lengua los sujetos son obligatorios debido a la ausencia de datos en los que el sujeto aparece sin realización fonética; la evidencia es indirecta, porque no hay instrucciones explícitas, como en el caso de las correcciones de los hablantes (Aguirre y Mariscal, 2001).

¹⁰ Por ello, quizá inevitablemente, los primeros trabajos sobre la adquisición se dedicaron al estudio del orden de adquisición de morfemas.

transformacional¹¹ y las reducciones en la variedad de sistemas que formaban la gramática son contribuciones evidentes a la adecuación explicativa.

Puede decirse que los estudios sobre la adquisición de L1 nacieron a través de la descripción altamente idealizada de la adquisición del lenguaje de la que hemos tratado en este apartado.

3.3. La visión filosófica del lenguaje

Además de los estudios mencionados hasta ahora y cuya meta principal es la presentación de modelos lingüísticos, Chomsky ha publicado otros trabajos en los que propone una visión más filosófica del lenguaje. Así, en Chomsky (1986) se refiere a los dos problemas del conocimiento humano que más le han intrigado: “el problema de Platón”, o el explicar cómo conocemos tanto a partir de una evidencia tan limitada, y “el problema de Orwell”, o cómo conocemos tan poco a partir de una evidencia tan amplia. El problema de Platón es el problema de la adquisición del lenguaje planteado en los mismos términos que al comienzo de su teoría, en la crítica a Skinner.

Frente a la idealización del aprendizaje instantáneo, que había defendido como simplificación teórica¹² (Chomsky, 1981), Chomsky (1986: 67) da cuenta ahora de otras posibilidades referentes a la maduración: que alguno de los principios del estadio inicial solo esté al alcance del aprendiz en un estadio terminal de la adquisición lingüística; que se produzca una maduración de la facultad lingüística durante la infancia que ponga diversos principios a disposición del niño en diferentes estadios de la adquisición; que, debido a restricciones de la memoria o a alguna otra causa, solo las partes “más simples” de los datos que llevan al estadio estable estén disponibles para el niño en los primeros estadios de la adquisición; o bien que una opción permitida por la GU se encuentre fijada en un primer estadio pero que la elección cambie posteriormente debido a datos no disponibles o no utilizados en el primer estadio. Ejemplifica esta última posibilidad con la hipótesis de Hyams (1983) de que en los aprendices de

¹¹ Podemos recordar, a este respecto, la reducción de las reglas transformacionales a una sola: Muévase- α (Chomsky, 1981).

¹² La idealización responde al intento chomskiano de solucionar el problema lógico de la adquisición del lenguaje y no, al menos aparentemente, a un desdén por el proceso de adquisición. Chomsky piensa que el paso de la GU a las lenguas-I es excesivamente complejo pues no se conocen los datos ni las hipótesis con los que se enfrenta cada niño en un estadio concreto (Eguren y Fernández Soriano, 2004: 30).

lenguas de sujeto explícito, como el inglés, hay un primer estadio en el que no se exige el sujeto explícito.

Aunque existen razones para creer que la facultad lingüística experimenta una maduración, la idealización del aprendizaje instantáneo le parece a Chomsky (1986) una buena primera aproximación a los hechos, ya que los estadios intermedios no introducen cambios sustanciales que afecten a los principios disponibles para la interpretación de los datos en estados posteriores de forma tal que afecten al estado final.

No se aprecian en Chomsky (1986) cambios respecto a Chomsky (1981) en lo que se refiere a la concepción del estado final del conocimiento del lenguaje que se alcanza al establecer los parámetros del estadio inicial en una de las formas permisibles, lo que da como resultado la gramática nuclear, a la que se añade la periferia constituida por excepciones que determina la experiencia.

Para reforzar su hipótesis del innatismo del lenguaje, Chomsky (1986) se refiere a las personas con déficits sensoriales severos, en las cuales, afirma, no se han apreciado grandes diferencias en lo que se refiere a la adquisición, a pesar del *input* empobrecido.

La aportación fundamental a la teoría chomskiana de Chomsky (1986) la constituye la distinción entre lengua-E o lengua exteriorizada y lengua-I o lengua interiorizada.

La lengua-E es la lengua como colección (o sistema) de acciones o conductas de cierta clase y el conjunto de oraciones bien formadas de una lengua. Este conjunto de oraciones o acciones se concibe de forma independiente de la mente-cerebro. La tradición del estudio de la lengua-E está relacionada con el lenguaje como realidad externa social; la metodología de estos estudios tradicionales ha consistido en recoger muestras de datos del lenguaje hablado en la que los lingüistas podían seleccionar de una manera u otra la gramática siempre que identificaran correctamente la lengua-E.

La lengua-I, por el contrario, está constituida por los elementos de la mente de la persona que conoce la lengua, que adquiere el que la aprende y que utiliza el hablante oyente. Los enunciados de la gramática que se ocupa de la lengua-I son enunciados de la teoría de la mente y se plantean respecto de la gramática así entendida cuestiones de verdad y falsedad, como de cualquier otra disciplina. La lengua-I es, en palabras de Chomsky (1986: 62), “un sistema de reglas de alguna clase, una realización específica de las opciones que permite la GU, fijada por la experiencia que se presente”. El

concepto de lengua-I responde a la idea de que las lenguas son propiedades de la mente-cerebro de los individuos, estados mentales; son también mecanismos finitos y no conjuntos infinitos de enunciados.

La lingüística, propone Chomsky (1986), debe estudiar la lengua-I, es decir, el contenido de la mente, el conocimiento del lenguaje, más que establecer una descripción del comportamiento. La gramática generativa pretende determinar qué sabe alguien cuando conoce una lengua, es decir, representar lo que los hablantes nativos saben sobre su lengua, su competencia lingüística, lo que ha adquirido el aprendiz de acuerdo con principios innatos. Así, el problema de la adquisición es el problema de cómo la mente adquiere la competencia lingüística y la GU es la teoría de las lenguas-I humanas.

La gramática generativa supuso el desplazamiento del estudio de la lengua-E al estudio de la lengua-I, esto es, un desplazamiento del enfoque hacia una interpretación mentalista del estudio del lenguaje. La lingüística generativa se basa, desde entonces, en la realidad interna del lenguaje, en la mente del individuo, más que en la realidad externa social. En los estudios de adquisición este cambio de perspectiva supuso también la importancia de la mente frente al medio.

La caracterización de la GU es sustancialmente la misma que en trabajos anteriores: una teoría del “estado inicial” de la facultad lingüística, previo a cualquier experiencia lingüística, el conjunto de principios innatos, determinados biológicamente que constituyen esa facultad lingüística.

La GU debe constar de una medida de evaluación que permite comprender por qué una gramática posible es mejor que otras. Muchos estudiosos de la adquisición han utilizado a este respecto la expresión “comprobación de hipótesis”, con la cual quiere señalarse que el niño formula una hipótesis, la prueba y vuelve a formularla a la luz de los datos.

Los datos lingüísticos siguen ocupando un importante papel en la adquisición. El problema de Platón, tal y como advierten Cela Conde y Marty (en Chomsky, 1998b: 42) no se resuelve en ninguna de las etapas de la teoría chomskiana, “diciendo que el lenguaje-I está genéticamente fijado, sino diciendo que el ser humano dispone de la capacidad innata para *desarrollarlo a partir de datos externos confusos, parciales y no sistemáticos*” (la cursiva está en la cita).

La facultad lingüística es ahora un componente de la mente humana (Chomsky, 1986), sin que se ofrezcan explicaciones sobre el lugar que ocupa esta facultad entre las otras facultades humanas. Preocupan también a Chomsky (1986) de nuevo las condiciones de aprendibilidad, que podrían excluir ciertas gramáticas que permite la GU.

En Chomsky (1986) se trata de nuevo la diferencia entre la adecuación descriptiva y la adecuación explicativa. Una gramática es descriptivamente adecuada para una lengua si la describe correctamente; una teoría de la GU cumple la adecuación explicativa si es capaz de proporcionar gramáticas descriptivamente adecuadas bajo las condiciones constituidas por la experiencia. La tensión entre la adecuación descriptiva y la explicativa se formula de la siguiente manera: para la primera los mecanismos descriptivos han de ser heterogéneos y ricos; para la segunda se han de restringir los mecanismos descriptivos, es decir, la capacidad descriptiva del componente transformacional.

En este sentido puede decirse que es esa tensión la responsable de los intentos de simplificación descriptiva y, por lo tanto, sin duda, la causante de los cambios teóricos que resultan en la formulación del Programa Minimista (PM).

4. El Programa Minimista

Tras el estudio de la teoría referida a la adquisición del lenguaje establecida por el Programa Minimista (en adelante PM), ofreceremos algunas reflexiones sobre el papel de la adquisición en los estudios lingüísticos chomskianos contemporáneos a la formulación del PM e inmediatamente posteriores.

La formulación del PM (Chomsky, 1995) supone una forma precisa pero no definitiva¹³ de un nuevo avance teórico chomskiano que no implica una ruptura radical con los principios formulados en la teoría de PP.¹⁴

¹³ Nótese que esta propuesta recibe el nombre de *programa* y no el de *teoría*.

¹⁴ De hecho, puede decirse, con Eguren y Fernández Soriano (2004: 64), que los dos únicos modelos teóricos claramente diferenciados en la lingüística chomskiana en lo que se refiere a la concepción de la GU y las gramáticas mentales son el modelo “reglar” de la teoría estándar (Chomsky, 1965) y el de Principios y Parámetros (Chomsky, 1981). El modelo minimista es, en este sentido, una continuación del modelo de principios y parámetros.

En esta etapa encontramos la defensa del “estilo galileano” frente al empirismo y referencias a la pobreza del estímulo (Chomsky, Belletti y Rizzi, 2000) y a la teoría del período crítico (Chomsky, 1994a). Las cuestiones más tratadas referidas a la adquisición son la referencia a la GU como dotación genética, el lugar de la facultad del lenguaje entre las otras facultades humanas, la variación entre las lenguas y la diferencia entre adecuación descriptiva y adecuación explicativa.

El PM recoge de nuevo la tensión entre el problema de la adecuación explicativa y el de la adecuación descriptiva, que supuso una innovación en la tradición lingüística y “la primera esperanza de abordar el problema crucial de la adecuación explicativa, que había sido dejado de lado como demasiado difícil” (nuestra traducción de Chomsky, 1995: 7).

La construcción de la teoría sintáctica es el resultado del intento de lograr la adecuación explicativa y, por lo tanto, de favorecer las restricciones y permitir el empobrecimiento del aparato descriptivo, que se intenta reducir al mínimo. Pero este interés teórico tiene también su contrapartida: un sistema mínimo, menos estructurado, permite, en principio, más análisis alternativos de los datos primarios y puede hacer más difícil explicar el aprendizaje del lenguaje.

Puede decirse que el propósito mismo de simplificación de una teoría que había necesitado de reglas transformacionales complejas y variadas se produce como un paso más hacia la explicación del problema lógico de la adquisición del lenguaje. De nuevo la explicación de la adquisición del lenguaje es el motor que revoluciona la teoría, que produce las nuevas asunciones teóricas que hacen cambiar el programa de investigación chomskiano.

Se cuestiona la estructura de X-barra, la rección y muchas de las llamadas condiciones de islas y se sugiere que es necesaria una reinterpretación de la teoría del ligamiento.¹⁵ Las propiedades de la frase se derivan ahora, en cambio, de operaciones básicas, de las cuales son los más importantes Ensamble (*Merge*) y Movimiento (*Move*).¹⁶ Estas operaciones cumplen las funciones que desempeñaban en la teoría de

¹⁵ Para una enumeración de las principales similitudes y diferencias entre el modelo de Principios y Parámetros y el PM véase Eguren y Fernández Soriano (2004: 107-112, 246-255).

¹⁶ El concepto de Ensamble va a permitir ahora que la construcción de la frase se haga a través de piezas léxicas y el cuestionamiento de la estructura de X-barra supone la posibilidad de que en los niños no haya una estructura de X-barra en la que se encuentren todas las categorías funcionales. Es decir, las nuevas asunciones teóricas señaladas en Chomsky (1995) suscitan un debate importante entre los estudiosos de la adquisición.

PP la teoría de la X-barra y la operación Muévase- α y explican el carácter eminentemente derivativo del PM. La teoría ha incorporado la diferencia crucial entre rasgos interpretables y no interpretables. También es relativamente reciente el estudio de las interfaces, que tienen un importante papel en la teoría (Forma Lógica y Forma Fonológica).¹⁷

No se aprecian, sin embargo, diferencias básicas en la concepción de la adquisición del lenguaje, pues Chomsky (1995) sostiene que solo hay un lenguaje humano, aparte del lexicón, y que la adquisición del lenguaje es, en esencia, la determinación de las idiosincrasias léxicas. El aprendizaje léxico es el motor del desarrollo gramatical y se desarrolla de la siguiente forma: el niño adquiere “alrededor de una palabra a la hora entre los dos y los ocho años, en base a un único ejemplo, y en circunstancias extremadamente ambiguas” y “la comprensión que se alcanza es sutil y extremadamente compleja, excediendo con mucho lo que registra el diccionario más exhaustivo” (Chomsky, 1994a: 176-177).

Las características de la GU no difieren sustancialmente de las que se señalaron en modelos anteriores (Chomsky, 1995: 169): está relacionada con los principios invariantes del estado inicial (S_0) y el conjunto de variaciones permisibles. La variación está determinada por lo que es “visible” al niño, es decir, por los datos lingüísticos primarios; encontramos grados de variación en el componente de Forma Fonética y en algunos aspectos del lexicón.

La variación entre las lenguas, antes explicada por una fijación distinta de los parámetros (Chomsky, 1981), se sustenta ahora, pues, en la morfología: “la variación del lenguaje es esencialmente morfológica, incluyendo la pregunta crítica de qué partes de la computación se realizan visiblemente” (Chomsky 1995: 7). Se espera que las diferencias paramétricas entre las lenguas puedan ser reducidas a propiedades morfológicas, que las lenguas sean muy similares en el nivel de Forma Lógica y que las diferencias entre ellas sean un reflejo de las propiedades que se pueden detectar en la Forma Fonética.¹⁸

¹⁷ En el capítulo III se explican las cuestiones teóricas incluidas por el PM que tienen incidencia en nuestro estudio. Baste ahora este breve esbozo.

¹⁸ Ya Borer (1984) había propuesto que la variación paramétrica se sustenta en la morfología. Para Fukui (1988) la variación tiene su origen en el léxico y, en concreto, en las categorías funcionales. Hasta el PM se consideraba que la variación paramétrica residía en los rasgos de las categorías funcionales.

El lingüista debe, por lo tanto, buscar propiedades morfológicas que se reflejen en la Forma Fonética. Las propiedades morfológicas que restringen la variación sintáctica son los rasgos¹⁹ fuertes de Tiempo, Complementante y Determinante, las únicas categorías funcionales que se admiten en Chomsky (1995) tras la desaparición de Concordancia. En este marco teórico la adquisición del lenguaje consiste en especificar los rasgos correspondientes a cada lengua (lo que en el PP se hacía a través de los rasgos que intervenían en la fijación de parámetros), una especificación que tiene lugar a partir de los datos lingüísticos primarios.

Una de las cuestiones de interés del PM, que entronca con la tradición chomskiana, es el lugar que ocupa el lenguaje entre las otras capacidades cognitivas. La pregunta ahora es hasta qué punto es perfecto el lenguaje. El lenguaje está determinado por condiciones impuestas desde el exterior de la interfaz, por las condiciones de *output* escueto (*bare output conditions*). La facultad del lenguaje puede ser única entre los sistemas cognitivos, e incluso en el mundo orgánico, en el hecho de satisfacer asunciones minimalistas (Chomsky 1995: 221). Puede que los parámetros morfológicos sean únicos en su carácter y que el sistema computacional C_{HL} esté biológicamente aislado.

Posteriormente, Chomsky (2000) matiza sus afirmaciones sobre la perfección del lenguaje y admite que el sistema no está bien diseñado en muchos aspectos funcionales; en este sentido, la pregunta pertinente parece consistir en si el sistema está bien diseñado en relación con los sistemas internos con los que debe interactuar.

La facultad del lenguaje tiene propiedades específicas y es una de las facultades de la mente, bastante reciente en el camino evolutivo. La teoría intenta descubrir qué aspectos de la estructura y uso del lenguaje son específicos de la facultad del lenguaje. La tesis minimista “fuerte” que se defiende en Chomsky (2001) es que son las condiciones de interficie y las propiedades generales las que explican el lenguaje, algo que este mismo lingüista consideraba imposible de formular unos años antes.

El dispositivo de adquisición del lenguaje (“mecanismo psicológico” en Chomsky, 1994c: 142), que explica la transición desde el estadio inicial, GU, a otros estadios, solo es un componente del sistema total de estructuras intelectuales que se pueden aplicar a la solución de problemas y la formación de conceptos. La facultad del

¹⁹ El término “rasgo” alude a las propiedades que entran en el sistema computacional (Chomsky, Belletti y Rizzi 2000: 11).

lenguaje supone grandes ventajas para el hombre: hace que la persona pueda pensar, articular sus pensamientos para sí misma, planear, afinar y desarrollar el pensamiento como se hace en el discurso interior, que no es más que otro tipo de discurso (Chomsky, Belletti y Rizzi, 2000: 25).

Los niños aprenden cualquier lengua y en cualquier sitio, lo que explica que el sistema básico es uniforme. No se han encontrado más diferencias genéticas que las patológicas, y, si las hay, son tan sutiles que no se han detectado (Chomsky, Belletti y Rizzi, 2000: 25).

Chomsky (2000) se refiere de nuevo a la adecuación explicativa y la explicación en lingüística. Si la adecuación descriptiva se produce cuando un fragmento de gramática describe correctamente un aspecto de la gramática del hablante, la adecuación explicativa se cumple cuando un análisis descriptivo adecuado se completa con una hipótesis posible sobre su adquisición.

La explicación minimista es un concepto diferente a la adecuación explicativa: la adecuación explicativa, en el sentido de más arriba, podría darse con un sistema que no correspondiera a los desiderata minimalistas (Chomsky, Belletti y Rizzi, 2000: 17). La tesis minimista defendida en Chomsky (1995) indica que todo lenguaje posible cumple siempre los estándares minimistas: las condiciones minimistas se dan en todos los estados de la facultad del lenguaje, incluyendo el estado inicial.

La teoría de PP, aunque no fue visto así en su momento, elimina, según Chomsky (2000: 18), la distinción entre estado inicial y estados conseguidos: se busca una teoría descriptivamente adecuada para todos los estados; si esta teoría se refiere al estado inicial, estamos hablando de adecuación explicativa. Antes se establecía una diferenciación mucho más clara entre estado inicial, que se consideraba una expresión de los genes, y los estados posteriores, que se consideraban también expresión de los genes pero “no enteramente” (Chomsky 2000: 18), es decir, de forma algo imprecisa. La distinción entre estado inicial y estados posteriores no parece tener sentido y se convierte solo en una cuestión nominal.

En los desarrollos más recientes de la teoría, la meta principal sigue siendo descubrir teorías que cumplan las condiciones de adecuación descriptiva (que sea verdad respecto a L, gramáticas particulares) y adecuación explicativa (que sea verdad respecto de S₀, gramática universal, GU) (Chomsky, 2001: 1).

Chomsky (1994a: 175) propone un período crítico en la facultad de lenguaje pues esta va cambiando de estado hasta que se estabiliza, alrededor de los seis u ocho años, con lo que los cambios posteriores no léxicos que se han descubierto, hasta la pubertad, serían impulsados internamente.

5. Recapitulación

Como conclusión, podríamos asegurar que el fundamento básico de la teoría chomskiana, a lo largo de sus varios desarrollos, es precisamente la investigación sobre la adquisición del lenguaje. En sus propuestas teóricas Chomsky busca la explicación de los mecanismos mentales responsables de la adquisición del lenguaje y va construyendo teorías que refutan las precedentes; no duda en sugerir propuestas que invalidan sus trabajos anteriores, a través de una metodología de la duda que pretende construir la teoría sin establecer demasiados presupuestos teóricos.

Chomsky considera que puede aprenderse mucho sobre la GU del estudio de una sola lengua si ese estudio puede mostrar reglas o principios con fuerza explicativa “pero que están subespecificados por la evidencia accesible para el aprendiz de una lengua” (traducción de Chomsky 1981: 6). Podría decirse que en la teoría gramatical de corte chomskiano ha existido la determinación de alcanzar la GU a través de la explicación sobre la adquisición del lenguaje, sin que, en muchas ocasiones, los progresos en la descripción del lenguaje hayan supuesto avances sustanciales para la adecuación explicativa. Un ejemplo de esto lo podríamos encontrar en las numerosas investigaciones sobre la sintaxis de las categorías funcionales (que, según la formulación de Chomsky (1995) son sólo T, Comp y Det) o sobre los parámetros propuestos (como el de los sujetos nulos), en las cuales se ha estudiado el comportamiento de estas categorías o parámetros en diversas lenguas, investigaciones que han llegado a un alto nivel descriptivo pero que no siempre han propuesto conclusiones sobre la adquisición de estos fenómenos.

Otro asunto clave es si la teoría chomskiana ha mantenido el interés por la adquisición más allá de su propia formulación teórica y en qué medida los datos provenientes de estudios de la adquisición han sido incorporados a la teoría: si la labor del lingüista es como la del niño, cualquier evidencia sobre la forma en la que los niños adquieren la lengua debería ser del interés de los lingüistas. Desgraciadamente, esto no

ha sido siempre así y el divorcio metodológico entre los que Liceras (2003:152) denomina “teoricones” (y cuyo objetivo principal “ha sido dar cuenta de la representación gramatical que subyace a los datos de producción”, tal y como precisamente propone Chomsky (1965)) y los “datosos” (para los cuales el objetivo principal ha sido “dar cuenta del proceso y los mecanismos de producción que intervienen en la adquisición del lenguaje”) sigue vigente.

Pese a la importancia de la adquisición del lenguaje en la teoría chomskiana, Chomsky otorga un lugar secundario a los estudios y los datos de adquisición, tal y como se ejemplifica en la cita siguiente: “... para el estudio del inglés tenemos en cuenta evidencias del japonés; lo cual es muy racional, dado el supuesto de que los lenguajes son modificaciones del mismo estadio inicial. Análogamente, se puede encontrar evidencia en el estudio de la adquisición y la percepción del lenguaje, la afasia, el lenguaje de señas, la actividad eléctrica del cerebro y quién sabe qué más” (Chomsky 1994c: 155).

Chomsky considera explícitamente que los datos de la adquisición son importantes para la teoría y afirma que no está de acuerdo con los que apoyan la hipótesis de que los estudios sobre la adquisición, las lesiones, la patología o la variabilidad genética no pueden ser usados en la teoría lingüística (Chomsky, 1994b:). Así, junto a la adquisición se colocan elementos que han formado parte, aunque marginalmente, del campo de estudio de la lingüística general (la afasia, el lenguaje de señas), la biología (la variabilidad genética) y elementos claramente indefinidos (la percepción del lenguaje, la actividad eléctrica del cerebro) y se abre la puerta a la miscelánea (ese “quién sabe qué más”).

Por otro lado, conviene señalar aquí que en los textos analizados Chomsky se refiere principalmente a la adquisición de primera lengua por niños en un contexto natural, a pesar de que quizá la norma en el mundo sea la competencia multilingüe y no la monolingüe.

6. Un modelo no innatista: el constructivismo o conexionismo

El conexionismo o constructivismo fundamenta los estudios de un amplio grupo de investigadores de la adquisición del lenguaje. Esta corriente metodológica intenta explicar de dónde viene y cómo se produce el conocimiento humano desde una

perspectiva diferente a la chomskiana, que es la que hemos esbozado con anterioridad. Estableceremos, a continuación, algunos de los presupuestos básicos del constructivismo y consideraremos someramente las similitudes y diferencias entre esta teoría y la chomskiana. Nos referiremos, también, a las menciones al constructivismo que hemos encontrado en la obra de Chomsky.

En sus intentos de explicación del conocimiento y el aprendizaje humano, Elman *et al.* (1996) prestan una atención especial al aprendizaje del lenguaje. Frente al innatismo chomskiano y al conductismo de Skinner, el conexionismo propone que el conocimiento proviene de la interacción entre la naturaleza (*nature*) y el medio (*nurture*), que el aprendizaje supone probablemente cambios en las conexiones sinápticas entre las neuronas, que se efectúan por la acción de genes específicos que solo se expresan bajo las condiciones que permiten el aprendizaje. Los efectos de los genes son bastante indirectos, complicados, y la mayoría de las veces dependen de las interacciones no solo con otros productos genéticos sino también con eventos externos. Desde una perspectiva biológica, basada en el estudio de la base genética del comportamiento y el desarrollo de la ciencia neurológica, afirman que la forma en que funcionan los genes probablemente impida la existencia de algo como los “genes para el lenguaje”.²⁰

Los conexionistas han estudiado el comportamiento de diversos modelos de computación con la esperanza de poder encontrar pautas de comportamiento que puedan aplicarse al aprendizaje humano. Los modelos conexionistas, que intentan reproducir los modelos cerebrales, son colecciones de elementos simples, nodos o unidades, parecidos a simples neuronas artificiales, que recogen *input* de varias fuentes (unos reciben y mandan *input* a otros, otros son receptores sensoriales y otros causan efectos), están unidos entre sí por conexiones de forma precisa y detallada y sustituyen a experimentos humanos imposibles y a datos sacados de inferencias. Las conexiones entre los nodos tienen pesos, lugares donde se construye progresivamente el conocimiento y que

²⁰ Es este un asunto apasionante del cual no hemos encontrado referencias en la obra de Chomsky (adviértase que no es necesario postular la existencia de genes para el lenguaje para formular la hipótesis de que existen estructuras del cerebro especializadas en el lenguaje). El equipo de A.P. Monaco, del Centro de Genética Humana de la Universidad de Oxford, descubrió la relación entre un trastorno del habla y del lenguaje diagnosticado en una familia y en un individuo independiente de ella y el gen *foxp2*. Este mismo equipo ha encontrado también una relación entre el Trastorno Específico del Lenguaje, TEL (*Specific Language Impairment, SLI*), y regiones de los cromosomas 19q y 16q. La comunidad científica parece haber recibido estos datos con cautela, dada la importancia de las relaciones señaladas. Pueden consultarse Lai *et al.* (2001), Gacto, Sánchez y Gacto (2006) y Benítez Burraco (2009), entre otros, para una revisión de las propuestas sobre los genes del lenguaje.

multiplican el *output* de los nodos. Las redes necesitan “unidades escondidas”, equivalentes a las representaciones internas de la teoría psicológica, que construyen representaciones interiores del mundo externo para resolver problemas difíciles.

El modelo de redes²¹ supone que la habilidad de aprender puede cambiar con el tiempo, como una consecuencia intrínseca del propio aprendizaje. La red aprende a aprender, como los niños.

Elman *et al.* (1996) explican que con unos pocos algoritmos de aprendizaje, simples pero poderosos, se ha conseguido que las redes aprendan con los ejemplos; creen que el hecho de que se aprendan más cosas de las especificadas muestra que hay más estructura latente en el medio de lo que se creía, mientras que, por otro lado, la organización interna del sujeto actúa en ausencia de una guía explícita del medio. Las redes que se entrenan en tareas como la lectura o la morfología del verbo muestran, cuando se les produce una “lesión”, síntomas de recuperación que se acercan mucho a los de los afásicos.

Frente a la modularidad fodoriana, que supone la especificidad de dominio y la especialización de los módulos, los constructivistas mantienen que las representaciones que se requieren para una tarea específica se distribuyen a través de regiones del cerebro. Sin considerarse anti-modularistas, se preguntan hasta qué punto los módulos son pre-existentes o emergentes y cuáles son sus contenidos funcionales. No creen que haya capacidades específicamente lingüísticas sino que las representaciones lingüísticamente relevantes emergen por el procesamiento del input.

El cerebro es bastante plástico en lo que se refiere a las funciones del lenguaje; esta plasticidad mayor que en otras áreas podría deberse a que se trata de una función específica de la especie relativamente reciente.

En cuanto a la interacción entre la edad y el aprendizaje del lenguaje, Elman *et al.* (1996) consideran que el período crítico en la adquisición de lenguas podría esperarse por limitaciones de recursos: los aprendices tardíos parecen confiar más en las formas fijas (y menos en la segmentación morfológica) mientras que en los jóvenes, que

²¹ Pérez-Leroux (2003) hace, a este respecto, un interesante resumen sobre las ventajas e inconvenientes de las redes neuronales. Las redes pueden evitar órdenes anómalos, generalizar a estructuras nuevas y reproducir la naturaleza, a la vez creativa y conservadora, del lenguaje. Pero no constituyen, afirma, un modelo satisfactorio porque “para las redes neuronales no hay distinción entre aspectos del lenguaje que son inadmisibles por principio y los aspectos del lenguaje que son imposibles en una lengua dada, pero no prohibidos por principios generales” (Pérez-Leroux 2003: 191).

poseen una memoria más limitada a corto plazo, se reduce el espacio de búsqueda para establecer la correspondencia entre forma y significado. Los jóvenes son más receptivos que los adultos a las claves perceptivas y descubren más fácilmente esta correspondencia.

Los conexionistas, que no se consideran empiricistas radicales ni behavioristas, hacen las siguientes afirmaciones principales sobre el lenguaje y el innatismo (Elman *et al.*, 1996: 371-391):

- a) Que el lenguaje sea específico de la especie no supone necesariamente que haya un estricto control genético.
- b) Parece que no existen los trastornos del lenguaje con base genética: estos trastornos no están restringidos al lenguaje.²²
- c) Como resultado de los estudios de lesiones que provocan afasias, se cree que los déficits gramaticales se explican en referencia a déficits de procesamiento, solo relacionados indirectamente con la gramática.
- d) Se ha dicho que el lenguaje es tan diferente de otros sistemas de comportamiento que no se puede explicar por mecanismos generales de aprendizaje o cognición. Pero estas diferencias pueden no tener que ver con restricciones representacionales específicas del dominio lingüístico.
- e) La razón más poderosa para defender el innatismo es la pobreza del estímulo. Pero las asunciones en las que esta afirmación se basa son criticables: la gramática que se aprende consiste en cadenas de símbolos discretos gobernados por reglas discretas, el mecanismo de aprendizaje toma decisiones en cada juicio del tipo sí/no y las gramáticas completas se prueban cada vez con cada frase.
- f) El problema de los universales se reduce con facilidad: significados multidimensionales deben ser trazados en un canal de salida (la boca) lineal (de una

²² Se ha dicho, por ejemplo, que el trastorno señalado en la “familia K” estudiada por Monaco (véase nota 20) podría radicar en su incapacidad de controlar la boca o en algún problema cerebral general. La “familia K”, con 16 individuos de entre 30 afectados en tres generaciones, sufre un tipo de disfasia genética que consiste en que estos individuos, de un cociente intelectual normal, cometen el mismo tipo de errores gramaticales como la pérdida de marcas de tiempo en los morfemas flexivos, sin que este hecho implique la incapacidad de representación mental de los tiempos pasado o futuro; para una caracterización más detallada de esta “familia” y de la bibliografía al respecto puede verse Eguren y Fernández Soriano (2004: 39-40). Lo que se conoce sobre el síndrome de Williams, caracterizado por una disociación entre las habilidades lingüísticas relativamente bien preservadas y déficits severos en la funciones visual y espacial, parece apoyar la idea de una disociación entre los trastornos del lenguaje y otros trastornos cognitivos (véase Schultz, 2001).

sola dimensión). Este mismo hecho explicaría la pasión del niño por el aprendizaje del lenguaje, incluso en condiciones en las que el niño está casi desprovisto del lenguaje a su alrededor, lo que se ha considerado una prueba más del innatismo.

- g) La modularidad puede ser más el resultado del pensamiento que su causa. Karmiloff-Smith (1986, 1992) aboga por una modularización progresiva, no inicial.
- h) El lenguaje se puede disociar de otros sistemas cognitivos pero las disociaciones no reflejan necesariamente fronteras innatas o de dominio específico.
- i) Se dice que el lenguaje sigue su curso natural. Pero en ningún aspecto del comportamiento está clara la línea entre el aprendizaje y la maduración.
- j) La existencia de períodos críticos, también existentes en las redes, no supone obligatoriamente (aunque tampoco lo niegan) un cambio extrínseco, motivado genéticamente, en el potencial de aprendizaje.

En resumen, según explica López Ornat (2003: 182). “la teoría constructivista no necesita recurrir a un mensaje genético específicamente gramatical para explicar el proceso de adquisición gramatical que se produce, tal y como se produce”. Para López Ornat la gramática se construye a partir de los datos del *input* y sin un estado inicial como el que propugnan los generativistas, es decir, sin GU.

7. Conexionismo y generativismo

El conexionismo o constructivismo y el generativismo innatista comparten algunas asunciones teóricas y constituyen en otros aspectos teorías divergentes. Comenzamos este apartado con las diferencias principales entre constructivistas y generativistas.

7.1. Divergencias principales entre constructivistas y generativistas

Las afirmaciones sobre el lenguaje recogidas en Elman *et al.* (1996: 371-391) y señaladas en el § 6 de este mismo capítulo constituyen las discrepancias principales entre la teoría constructivista y la generativista. En este mismo apartado consignamos

las críticas conexionistas al generativismo chomskiano y las menciones al conexionismo que hemos encontrado en la obra de Chomsky.

Ya mencionamos más arriba (§ 5) la distinción de Liceras (2003: 152) entre “datosos” y “teoricones”. Siguiendo la propuesta de Piatelli-Palmarini (1989), Liceras (2003) explica que la diferencia principal entre los “datosos” (léase en este caso constructivistas) y los “teoricones” (léase chomskianos) es que para los primeros la adquisición es un proceso de instrucción (el medio proporciona al aprendiz los contenidos que forman las categorías gramaticales) mientras que para los segundos la adquisición es un proceso de selección (la GU contiene todos los elementos que hacen posible la adquisición de cualquiera de las lenguas naturales).

Aunque se ha señalado que los lingüistas generativistas postulaban la existencia de categorías gramaticales abstractas desde el principio –hipótesis alejada de las formulaciones constructivistas–, no puede afirmarse que todos los seguidores de la gramática generativa hayan apoyado esa afirmación (Pérez-Pereira, 2003), por lo que no debe considerarse que la propuesta de la existencia de categorías gramaticales abstractas innatas constituya una diferencia sustancial entre el constructivismo y el generativismo.

La gran crítica constructivista a Chomsky y a sus seguidores es su poca atención a los datos,²³ pues su método, a la manera del de Galileo, está más interesado por conocer el funcionamiento del lenguaje que por la descripción de fenómenos concretos (Pérez-Pereira, 2003). Los constructivistas critican también de los estudiosos chomskianos la escasa reflexión manifiesta sobre los criterios de selección de datos (Ezeizaberrena, 2003: 164).

Los procedimientos del método de investigación chomskiano también son criticables para los conexionistas: “el hecho de que aparezca en una lengua un fenómeno nuevo y se tenga que adaptar la teoría para ser coherente formalmente, no parece un buen procedimiento. Son gajes de un sistema exclusivamente deductivo” (Serra y Sanz, 2003: 230).²⁴

²³ Algo inevitable, por otra parte, al enfocar el estudio del lenguaje en la lengua-I (Chomsky, 1986).

²⁴ Afirmación, sin embargo, que nos parece cuestionable, pues ¿adaptar una teoría general en razón de los casos particulares no es precisamente inducir? El conflicto entre sistemas lógicos inductivos y deductivos aplicados a la investigación sobre el lenguaje nos parece insostenible: creemos que los generativistas no solo utilizan el método deductivo, como lo prueba precisamente el hecho señalado por Serra y Sanz (2003), es decir, los cambios decisivos en la teoría en función de los datos, mientras que los conexionistas no utilizan solo el método inductivo, pues aceptan la inclusión de las habilidades lingüísticas en las

Otra de las críticas al generativismo es su uso de la terminología, pues, según Serra y Sanz (2003: 230), Chomsky y sus seguidores utilizan el lenguaje de forma poco cooperativa, lo que causa confrontaciones inútiles en términos básicos como ‘innato’, ‘universal’, ‘conocimiento’, ‘saber’, ‘enseñar’, ‘crear’, ‘imitar’ y ‘aprender’.²⁵

Chomsky, por su parte, no considera el constructivismo un programa de investigación interesante y no hace mención alguna a las máquinas conexionistas, quizá porque estas solo pueden entenderse desde una teoría piagetiana y no chomskiana de la forma en que se desarrollan las capacidades cerebrales. Sin embargo, Cela Conde y Marty (Chomsky, 1998b) advierten que el apoyo teórico que utiliza Chomsky para su crítica no es muy sólido.²⁶

Rechaza Chomsky los intentos de construir teorías computacionales de la mente debido a “las diversas historias individuales del sistema nervioso y la “enorme variación estructural individual” de los cerebros” (Chomsky 1994c: 156).²⁷

Una de sus objeciones principales al conexionismo radica en que las preguntas que plantean las máquinas no aparecen en el caso de los objetos naturales. Los objetos naturales se agrupan en clases y en ellos no hay intención del diseñador; no se puede hacer hipótesis sobre si los dispositivos siguen una regla o cuál es su uso habitual (Chomsky, 1994c).

Sin embargo, por otro lado, Chomsky (2000: 31) indica que las nuevas tecnologías deberían poder ofrecer una forma de superar algunas barreras impuestas por las consideraciones éticas.²⁸

habilidades generales cognitivas de forma deductiva, ya que es imposible inducir esta afirmación de los datos.

²⁵ Pero, ¿acaso toda teoría no debe hacer definir sus términos?

²⁶ Cela Conde y Marty (Chomsky, 1998b: 62, nota 29) señalan que “las razones aportadas por Fodor y Pylyshyn (1998) en contra del conexionismo son más bien circulares: como los modelos conexionistas no se basan en estructuras sintácticas explícitas, no pueden servir como base de una arquitectura cognitiva que busca precisamente tales estructuras. Butler (1990) ha mostrado la debilidad de este argumento”.

²⁷ Este argumento se nos antoja débil y parece implicar que las capacidades cognitivas de los seres humanos son sustancialmente diferentes por principio. Ahora bien, ¿por qué suponer que detrás de las variaciones individuales del sistema nervioso y “estructurales” del cerebro no puede haber una dotación genética común a los humanos que permita establecer la forma en que funcionan las redes neuronales de la mente? Otro asunto es, a nuestro entender, el que la estructura de esas redes sea o no accesible a la comprensión humana o el hecho de que, incluso si lo fuera, quizá las teorías computacionales no podrían reproducirla. Porque “...si los seres humanos formamos parte del mundo natural, no somos seres sobrenaturales, entonces la inteligencia humana debe de tener su alcance y sus límites, determinados por el diseño inicial” (Chomsky 1994a: 162).

²⁸ ¿Se refiere, acaso, a la informática? Si es así, ¿por qué desdeñar la importancia de los esfuerzos conexionistas?

7.2. Coincidencias entre constructivistas y generativistas

Pese a lo que en principio pudiera parecer, conexionistas y generativistas coinciden en varios aspectos: el niño aprende a hablar como respuesta a su entorno, hay habilidades específicamente humanas al nacer y el lenguaje tiene unas particularidades necesarias en cualquier lengua (que podríamos llamar GU). Las diferencias se encuentran, sin embargo, en la descripción de las habilidades típicamente humanas y de las propiedades de la GU, según Serra y Sanz (2003).

Tolchinsky, Aparici y Rosado (2003: 241) consideran que es posible la conciliación del modelo de explicación psicobiológico postulado por el constructivismo con el modelo chomskiano actual y señalan las siguientes características del programa minimista que acercan las dos teorías: la representación de reglas ha sido sustituida por los procedimientos como explicación de los procesos de adquisición; las condiciones obligatorias del diseño del lenguaje vienen determinadas por la inteligibilidad entre el sistema lingüístico y los otros sistemas lingüísticos externos al lenguaje (motor y pensamiento); la importancia del estudio de la variabilidad; y la caracterización de las categorías gramaticales como conjuntos de rasgos que se van activando permite una visión gradual del proceso de adquisición, más plausible.

El constructivismo y el generativismo chomskiano parecen tener en común, además, una concepción computacional del cerebro, es decir, la idea de que los sistemas cognitivos son conjuntos de algoritmos que conectan materiales de entrada (o *inputs*) con materiales de salida (o *outputs*); los algoritmos realizan cálculos sobre un número finito de unidades lingüísticas y tienen como resultado un número infinito de producciones lingüísticas. Sin embargo, la teoría computacionalista de Chomsky es de naturaleza simbólica ya que los algoritmos operan sobre representaciones mentales, es decir, sobre conjuntos estructurados de símbolos o unidades que portan cierta información.²⁹

Por otro lado, al igual que el PM, el conexionismo pretende una austeridad teórica al intentar que el número de causas o mecanismos que se requieren para explicar patrones complejos de cambio puedan ser reducidos.

²⁹ Véase Eguren y Fernández Soriano (2004:45).

8. Conclusión

Tras presentar, de forma muy escueta, los aspectos que consideramos centrales de la adquisición del lenguaje de la teoría lingüística chomskiana desde sus inicios hasta la actualidad, se han apuntado las diferencias y similitudes entre esta teoría y el constructivismo o conexionismo. Por nuestra parte, consideramos que la teoría chomskiana y su aparato descriptivo constituyen la metodología más adecuada para el estudio de la adquisición del lenguaje, por lo que será este el método que utilicemos en su mayor parte para nuestro análisis, pero seremos cuidadosos en nuestro acercamiento a los datos y nos remitiremos a todos aquellos estudios que nos ofrezcan material de trabajo, varios de ellos constructivistas. Además, estamos de acuerdo con Sebastián (2003: 208) en que no aunar los esfuerzos de psicólogos, lingüistas y psicolingüistas en el estudio de la adquisición del lenguaje constituye “una provocación estéril”.

CAPÍTULO II

LA ADQUISICIÓN DEL DETERMINANTE

En este capítulo vamos a realizar una selección de los temas estudiados en la bibliografía sobre la adquisición del SD que son pertinentes para nuestro estudio. Es evidente que un estudio de estas características no puede pretender abarcar todo lo que se ha escrito sobre la adquisición del determinante, por problemas de espacio y de tiempo, por la imprescindible delimitación del objeto de estudio de esta investigación y por la necesidad de alcanzar rigor y coherencia teórica y metodológica.

El capítulo se ha dividido en cuatro apartados, de acuerdo con el objeto de estudio principal de las investigaciones seleccionadas, aunque varios de los trabajos podrían enmarcarse en más de un apartado. En este caso, hemos optado por incluir la referencia en el apartado que nos ha parecido más adecuado, ya sea por la relevancia de la investigación en un área determinada, ya sea porque metodológicamente nos ha parecido más acertado adelantar determinadas conclusiones en un momento dado. El primero de los apartados se refiere a la adquisición del determinante en general; el segundo, a la adquisición del determinante en el español infantil; el tercero, a la adquisición del determinante en la adquisición infantil no primaria del español; el cuarto, a la adquisición del determinante español por aprendices adultos.

1. Introducción

La incorporación del análisis de los sistemas no nativos a la teoría lingüística contemporánea y el reconocimiento de estos como lengua natural se produce por primera vez en el marco del análisis contrastivo, durante las décadas de 1950 y 1960, aunque este análisis no se concibió como hipótesis sobre la adquisición de lenguas (Liceras, 1986; Haznedar, 1997) sino como una teoría de la aprendibilidad, que mantenía que las propiedades de la lengua segunda (en adelante L2) que fueran similares a las de la lengua materna (en adelante L1) serían fáciles de aprender y que las que fueran diferentes constituirían una fuente de dificultad para el aprendizaje. En esta hipótesis, la L1 jugaba un papel fundamental en la adquisición de la L2.

El análisis de errores, por otro lado, suponía una alternativa al análisis contrastivo y una hipótesis sobre la naturaleza del aprendizaje del lenguaje que rechaza

la teoría de la interferencia de la L1 a favor de una teoría de la construcción creativa que asume la participación activa del aprendiz en el proceso de adquisición. La hipótesis de la construcción creativa se deriva directamente del planteamiento del problema lógico de la adquisición de la L1 (Chomsky, 1965), es decir, de cómo los seres humanos llegan a dominar las propiedades complejas de su lengua materna en un período relativamente corto de tiempo y sobre la base de un *input* que no es lo suficientemente preciso ni obvio y en ausencia de evidencia negativa. Según estos presupuestos teóricos, el conocimiento previo de la L1 no desempeña un papel importante en la adquisición de la L2, que es un proceso creativo guiado por los mismos principios innatos que guían el proceso de adquisición de la L1.

En la década de 1970 se publicaron varios estudios sobre adquisición infantil de L2,¹ longitudinales y de comparación de datos de varios individuos tomados en el mismo momento, especialmente centrados en la negación y las interrogaciones, estudios que se centraron después en la investigación sobre la adquisición adulta de L2.

Estos primeros estudios sobre la adquisición de la L2 se concentraron en el descubrimiento del orden de adquisición de morfemas, como los de Bailey, Madden y Krashen (1974), Dulay y Burt (1974), Larsen-Freeman (1975) y Krashen (1976).²

Dentro del contexto teórico de la teoría de Principios y Parámetros (Chomsky, 1981) se hicieron varias propuestas encaminadas a lograr una caracterización lo más ajustada posible de las propiedades de la GU, propiedades que, por definición, deben constreñir todas las lenguas naturales. La investigación en la adquisición de L1 y L2 pretendía analizar la GU en las gramáticas en desarrollo. Se retoma la idea del periodo crítico en la adquisición del lenguaje (Lenneberg, 1967) y se plantea por primera vez la cuestión del logro final de los aprendices de L2 (Coppieters, 1987; Johnson y Newport, 1989, 1991; Schachter, 1990; Birdsong, 1992, entre otros), es decir, el hecho de que los niños que aprenden una L2 suelen alcanzar el nivel nativo, pero no así los adultos. Una de las explicaciones que se ha propuesto para dar cuenta de esta diferencia es que los

¹ En estos estudios fundacionales no se trató, sin embargo, la cuestión de la similitud entre la adquisición de L1 y la adquisición infantil temprana de L2.

² Para una revisión de algunos de estos estudios centrados en el orden de adquisición de morfemas de inglés L1 y L2, desde la teoría de las categorías funcionales, véase el estudio de Zobl y Licerias (1994), que hace las siguientes críticas generales a estas investigaciones: la heterogeneidad de los morfemas no proporciona ideas fiables sobre la adquisición de L2 y la imposibilidad de extrapolar los órdenes basados en el inglés a otras lenguas. Estos estudios además, afirman, parecían encontrarse en un vacío teórico.

niños construyen la gramática de la L2 igual que la de la L1, es decir, accediendo directamente a la GU, posibilidad que estaría ausente en el caso de los adultos.

La aparición del Programa Minimista (Chomsky, 1995) parece haber supuesto un acicate para los estudios de adquisición infantil de L2 en los últimos años, como se puede observar en los trabajos de Schwartz (2004), Hulk y Cornips (2005) y Meisel (2008), por citar solo algunos.³

2. La adquisición del determinante en general

Los estudios sobre adquisición de lenguas se han realizado tanto desde posiciones psicológicas constructivas como desde teorías puramente lingüísticas. Así es también en los estudios sobre la adquisición del determinante en lenguas distintas del español. Estas investigaciones se han centrado en varios aspectos como la plurifunción de los determinantes y el desarrollo psicolingüístico del niño, la construcción del SN y del SD, el orden de adquisición de morfemas, los tipos de determinantes, la semántica de los artículos, los rellenos monosilábicos,⁴ la relación entre morfología y sintaxis, el paralelismo entre los dominios verbal y nominal, el alcance de la transferencia de la L1, el acceso o no de niños y adultos aprendices de L2 a la GU, las diferencias entre la adquisición no nativa infantil y la adulta, el desarrollo pragmático del niño, la posible subespecificidad de las gramáticas no nativas o el logro final.

Muchos de los estudios sobre adquisición del determinante se han centrado en la adquisición del inglés, aunque encontraremos investigaciones referidas a la adquisición del determinante en varias lenguas.

Cabe señalar, de partida, que la investigación sobre la adquisición del determinante que ha tenido más trascendencia de entre las realizadas desde una perspectiva psicológica constructivista es la de Karmiloff-Smith (1979), que estudia la adquisición del determinante en francés con niños de familias francesas y suizas en sujetos de 2;10 a 11;7 años. En su estudio incluye otros determinantes que no son los

³ A finales de la década de 1990 Haznedar (1997) señalaba que había muy pocos estudios centrados en la influencia de la L1 en los niños que aprenden una L2, especialmente en los estadios iniciales de la adquisición, lo que muestra que el interés por el estudio de la adquisición infantil de la L2 ha crecido en los últimos años.

⁴ De este fenómeno vamos a ocuparnos, sin embargo, en el § 3 de este capítulo pues se trata de un aspecto gramatical tratado muy extensamente en la gramática infantil del español. También nos referiremos a él más adelante en el capítulo IV de esta tesis.

artículos y atiende a las relaciones entre artículos y demostrativos.⁵ La hipótesis que anima su investigación es que los niños tratan el lenguaje inicialmente desde un punto de vista funcional, es decir, que hacen grupos intralingüísticos de forma gradual, apoyándose en funciones análogas más que en categorías sintácticas.⁶ El procesamiento lingüístico espontáneo se basaría, así, en las funciones, mientras que la categorización constituiría una capacidad metalingüística. Esta investigadora propone tres fases en la adquisición del determinante en el francés infantil⁷ y sostiene la siguiente hipótesis sobre el desarrollo del SD (al que no llama así): primero el niño produce una cantidad de SSNN, sobre la base de patrones de entonación, y después esa cantidad se divide en varios intervalos o franjas (*slots*) sobre la base de patrones de estructura superficial del *input*: un intervalo para las pequeñas palabras que van con los nombres de las cosas (determinantes), otro para las palabras que hablan sobre la cosa (modificadores) y otro para el nombre (sustantivo).

Uno de los primeros trabajos importantes sobre la adquisición nativa del inglés, por lo que se refiere a su repercusión en estudios posteriores, y en el que se incluye el análisis de los determinantes, es el de Brown (1973). Al tratar de los determinantes, Brown agrupa en una sola categoría el artículo definido y el indefinido, al contrario de lo que harán en el futuro varios investigadores (Van Naerssen, 1986; Hawkins, 1998a, 1998b; Leung, 2002; Ionin, 2003, entre otros, y este mismo trabajo) para los cuales es relevante la diferencia entre la adquisición de los dos tipos de artículo. Brown analiza el orden de adquisición de los primeros catorce morfemas en el habla infantil y la frecuencia de los morfemas en el *output* de los padres. Su conclusión es que los artículos se encuentran en el octavo lugar en el orden de adquisición y que son el

⁵ De hecho, explica que hasta la fecha de su trabajo la mayoría de los estudios de adquisición infantil de los determinantes se habían centrado en el artículo definido y el indefinido, con lo que se excluían deliberadamente otros determinantes.

⁶ La dificultad en la adquisición del lenguaje se debe, según Karmiloff-Smith (1979), al hecho de que una sola forma puede tener varias funciones y una sola función puede ser desempeñada por varias formas.

⁷ Las tres fases que señala son las siguientes: una primera fase, que va de los 3 a los 5 años en los que los niños utilizan una amplia variedad de determinantes y comienzan usándolos en su función descriptiva para usarlos después en su función determinante, sin ser conscientes de que la misma palabra tiene dos funciones; una segunda fase, de los 5 a los 8 años, en la que existe la tendencia a usar un morfema diferente para cada función, lo que da lugar a marcas redundantes pues una sola palabra puede abarcar varios significados, y al final de la cual los niños empiezan a indicar varias funciones con una sola palabra; y una tercera fase, en la que desaparecen las redundancias y las formas agramaticales ya que los niños dotan a los morfemas de un estatus plurifuncional. Alrededor de los 8 o 9 años es cuando se produce el desarrollo lingüístico esencial, puesto que el niño puede hacer un análisis más abstracto de una frase y no necesita una atención especial a las claves intralingüísticas ni a la prominencia de las claves extralingüísticas.

morfema usado más frecuentemente por los padres. Cree que los errores en el uso del artículo se producen en su mayoría cuando el hablante considera al referente específico y el oyente lo considera no específico, es decir, cuando hay una divergencia entre el punto de vista del oyente y del hablante, opinión que comparte, entre otros, Baauw (2001).⁸ También Maratsos (1976), en su estudio sobre la adquisición primaria del inglés, encuentra una explicación similar para la tendencia al uso extenso y no gramatical del artículo determinado: los niños atribuyen su propio conocimiento al oyente y usan el artículo determinado siempre que ellos mismos son conscientes de estar hablando de un referente particular sin atender a si el referente es o no conocido por el oyente.

Más de veinte años después del trabajo de Brown (1973), Zobl y Liceras (1994) estudian y comparan el orden de adquisición primaria de morfemas del inglés que establece el propio Brown (*op. cit.*) con el de Villiers y de Villiers (1973). Se trata de un trabajo que analiza los estudios sobre el orden de adquisición de morfemas en el marco teórico de las categorías funcionales.⁹ Entre los datos señalados en esa comparación, el más relevante para nuestro estudio es que ambas investigaciones coinciden en señalar la aparición temprana del artículo, que es, sin embargo, posterior a la del morfema de plural *-s*. Para Brown las formas conjugadas del verbo *to be* aparecen antes del artículo mientras que para de Villiers y de Villiers lo hacen después.

Zobl y Liceras (1994) también revisan varios estudios de adquisición del inglés como L2 y aquí los resultados no son similares. Los primeros morfemas adquiridos en la L2, según los trabajos que comparan, son las formas conjugadas del verbo *to be*, como verbo copulativo y como verbo auxiliar, el determinante y la forma en *-ing* de los verbos. En todos los casos el morfema *-s* de plural de los sustantivos aparece después.¹⁰ Estos hechos sugieren, para Zobl y Liceras, que los aprendices de L2 tienen disponibles

⁸ Cuando estudia la adquisición infantil, Baauw (2001) considera que los niños no distinguen lo que es familiar para ellos de lo que lo es para el resto, es decir, no comprenden la noción pragmática de “familiaridad”.

⁹ La hipótesis de las categorías funcionales, aplicada a los datos de orden de morfemas, permite encontrar agrupamientos naturales de morfemas en razón de la pertenencia a una determinada categoría (SD, SInfl), de movimiento de núcleo (léxico o afijo) y de la distinción libre/ligado.

¹⁰ Aunque trataremos ampliamente en el capítulo IV de esta tesis la distinción entre el singular y el plural en los datos de nuestro estudio, baste adelantar aquí que la realización morfológica del plural no parece encontrarse nunca en los datos iniciales de la adquisición no primaria, ni siquiera entre las formas verbales. A este respecto conviene referirse al fenómeno de evitación del plural, señalado por Hoekstra y Hyams (1995); cf. el § 7.1.3.2 del capítulo IV.

las categorías funcionales desde los primeros estadios de la adquisición (opinión que comparten Schwartz y Sprouse, 1996; y Haznedar, 1997; entre otros),¹¹ pues, por un lado, el verbo *to be*, tanto en su forma copulativa como auxiliar, sube a Infl y, por otro lado, el determinante proyecta SD. En la L1, por el contrario, el determinante y *to be* auxiliar están separados, lo que parece indicar que aparecen de una forma específica de la categoría. Parece que en la adquisición de L1 el orden de los morfemas depende de la categoría y no del contraste morfema libre-ligado mientras que en la adquisición de la L2, por el contrario, los exponentes libres se proyectan en las categorías funcionales bastante antes que sus correspondientes formas ligadas.

La cuestión de si los niños poseen o incorporan las categorías funcionales desde el inicio de la adquisición está también en el origen del trabajo de Radford (1990), que estudia la adquisición del inglés y propone que las primeras estructuras nominales son puramente léxicas y que el orden de adquisición es el siguiente: nombres, verbos, preposiciones y adjetivos. Mientras que en los adultos encontramos un SD, en el caso de los niños encontramos un SN. Solo cuando el niño alcanza la etapa funcional (alrededor de los 24 meses) incorpora a su sistema las categorías funcionales según este orden: determinantes, flexión y complementantes. Hawayek (1995), en su trabajo sobre la adquisición de las categorías funcionales y en la línea de Radford (1990), postula dos etapas en la adquisición del SD: una en la que solo se proyectan núcleos léxicos, que constituyen proyecciones máximas pues no pueden proyectarse hacia arriba; y otra en la que el niño comienza a producir el demostrativo *este*, que es un déictico pronominal y no un determinante. La incorporación del artículo determinado supone la inserción de un elemento funcional que funciona como núcleo del SD, con lo que se establece una relación de complementación.

Por el contrario, otros investigadores, como Bonhacker (1997), niegan la posibilidad de que D esté ausente de la gramática temprana de los niños. En su estudio sobre el sueco infantil este investigador encuentra un uso productivo de los determinantes desde el principio y propone la maduración del componente pragmático.

¹¹ La cuestión de si los aprendices de L2 tienen disponibles las categorías funcionales desde el inicio del proceso de adquisición no nativa forma parte de una de las cuestiones principales de los estudios sobre adquisición no primaria: el papel de la experiencia lingüística previa y el alcance de la transferencia. Baste señalar ahora que se trata de una cuestión controvertida a la que nos referiremos por extenso en el capítulo IV de este trabajo.

Otra de las cuestiones que animan los estudios sobre la adquisición del determinante es la posible subespecificación de la gramática, que los investigadores unen en algunos casos a la investigación sobre el paralelismo entre los dominios verbal y nominal. Así ocurre en los trabajos de Hoekstra y Hyams (1995), Hyams (1996) y Leung (2002), entre otros.

Encontramos tres posiciones teóricas respecto a la subespecificación de las gramáticas de la interlengua (IL):¹² (i) las gramáticas de la IL son defectivas de alguna manera en el dominio funcional, que es inaccesible después de la pubertad; los aprendices solo utilizan las categorías funcionales de su L1 (Tsimpli y Roussou, 1991; Smith y Tsimpli, 1995), (ii) las gramáticas de la IL están restringidas a los rasgos formales de la L1; no es posible adquirir nuevos rasgos (Hawkins y Chan, 1997; Hawkins, 1998a, b), y (iii) las gramáticas de la IL no son defectivas; los aprendices pueden llegar a adquirir las categorías funcionales, rasgos y valores de rasgos de la L2 (Epstein, Flynn y Martohardjono, 1996; Schwartz y Sprouse, 1994, 1996, entre otros).

Para Hoekstra y Hyams (1995) las gramáticas de los niños están subespecificadas porque carecen de un principio pragmático que determine la extensión de los índices disponibles para establecer la correferencia verbal y nominal. La hipótesis de la subespecificación propone que los infinitivos raíz (formas verbales no flexionadas) y la falta de sujetos explícitos o determinantes (estos últimos SSNN escuetos o *vacíos*) en las gramáticas infantiles son la consecuencia de que el rasgo de la flexión Número esté subespecificado. La morfología finita y los determinantes son puntos de anclaje mediante los cuales la oración se fija a sí misma con respecto al discurso; el tiempo coloca a los eventos respecto al tiempo del discurso y los SSNN con determinante se refieren a entidades familiares. En el caso de N, la especificidad se produce a través del establecimiento de una cadena Det/X/N. Algunas lenguas especifican en la sintaxis el rasgo Número mientras que otras especifican el rasgo Persona: así, mientras que el inglés especifica el rasgo Número, el español especifica Persona; esto podría explicar por qué en español, italiano o catalán infantil se produce el *fenómeno de evitación del plural*, según el cual los primeros estadios de estas lenguas no contienen formas verbales plurales (Hoekstra y Hyams, 1995).

¹² Término acuñado por Selinker (1972).

En la misma línea se encuentra el trabajo de Hyams (1996), que estudia la adquisición del SD específico en holandés y también trata del paralelismo entre los dominios verbal y nominal. Los determinantes y la morfología finita tienen en común el ser opcionales en los primeros estadios del lenguaje infantil, por lo que Hyams propone un “estadio de especificidad opcional” en el cual la gramática contiene el conjunto completo de las categorías funcionales pero en el que los núcleos funcionales pueden estar subespecificados. Un núcleo subespecificado es aquel que no está indexado con un antecedente lingüístico y cuya interpretación debe ser asignada de forma deíctica. La propuesta de Hyams, siguiendo a Schaeffer (1994), es que en la gramática temprana D puede estar subespecificado respecto a su especificidad nominal. Uno de los problemas que surgen en la propuesta de Hyams (1996) es cómo se interpretan semánticamente en la gramática infantil temprana los SSDD subespecificados. Se propone que a los SSDD no indexados se les asigna una interpretación conocida, por defecto, que se establece de forma pragmática o deíctica. El cambio a la gramática adulta, donde las variables deben ser interpretadas, siempre que sea posible, de forma gramatical y no pragmática supone una reestructuración del trazado entre la gramática y la pragmática.

La hipótesis del paralelismo entre la adquisición del dominio verbal y el nominal anima también la investigación de Leung (2002), aunque sus conclusiones no apoyan la subespecificación de la gramática infantil o no nativa. Leung (2002) estudia, desde una perspectiva minimista, la adquisición adulta de L2 y L3 de los dominios funcionales verbal y nominal en un intento de buscar posibles paralelismos entre ambos dominios. Sus sujetos de estudio son hablantes monolingües de cantonés aprendices de inglés, hablantes monolingües de vietnamita aprendices de francés y hablantes bilingües de cantonés e inglés aprendices de francés. En el dominio nominal Leung estudia la adquisición de los artículos (manifestaciones del núcleo D),¹³ el rasgo formal de definitud, representado como [+/- definido] en D, y otras propiedades sintácticas relacionadas como la categoría funcional Número¹⁴ como el orden de sustantivos y adjetivos a la luz de dos hipótesis referidas a la adquisición de segundas lenguas: la

¹³ Para Leung (2003) no todos los sintagmas encabezados por un determinante son SSDD: los determinantes específicos, ya sean definidos o indefinidos específicos encabezan SSDD mientras que los determinantes indefinidos no específicos constituyen SNúms (Abney 1987, Ritter 1991). Para la discusión sobre la caracterización del SD véase el capítulo III de este trabajo, especialmente el § 3.

¹⁴ En este caso Número es una categoría funcional y no un rasgo de la flexión, como en Hoekstra y Hyams (1995). Para las características de la categoría funcional Número véase el § 2.2.2 del capítulo III de este trabajo.

Hipótesis de los Rasgos Fallidos (HRT, *Failed Features Hypothesis*, FFH por sus siglas en inglés) y la Hipótesis de la Transferencia Total Acceso Total (TTAT, *Full Transfer Full Access*, FTFA por sus siglas en inglés).¹⁵

La conclusión general del trabajo de Leung (2002) es que el dominio funcional nominal se puede adquirir en el lenguaje no nativo pues parece que es posible la refijación del parámetro. Los resultados de los tres estudios de su investigación parecen estar en contra de la HRF y apoyar la TTAT. Cabe destacar que, mientras que en el estudio sobre la adquisición del SD en inglés L2 se aprecia una transferencia total de la L1 en los principiantes, en el estudio en el que se comparan los niveles iniciales de francés L2 y L3 parece encontrarse una transferencia total en el caso de L2 y transferencia parcial en el caso de L3.

Precisamente el papel de la transferencia en la adquisición de segundas lenguas constituye un importantísimo campo de investigación en los estudios de adquisición del lenguaje. Aunque el alcance de la experiencia lingüística previa está presente de una manera u otra en todas las investigaciones sobre adquisición no nativa, mencionaremos aquí solo dos trabajos referidos a la adquisición de lenguas distintas del español: Haznedar (1997) y Parodi et. al. (1997).

Haznedar (1997) no estudia explícitamente la adquisición del determinante sino la adquisición de SV, SNeg, SInfl y SComp en datos espontáneos de inglés como segunda lengua de un niño hablante de turco. Considera, sin embargo, que el determinante sí está presente en la IL del niño desde el principio pues el que no aparezca su realización fonética no significa que no exista.¹⁶ Su trabajo pretende investigar las diferencias y similitudes entre la adquisición infantil de L1 y L2 y entre la adquisición de L2 por niños y por adultos y su propuesta es que las proyecciones

¹⁵ La HRT o FFH fue formulada en Hawkins y Chan (1997) y Hawkins (1998b). Según esta hipótesis las propiedades parametrizadas de la GU que no se manifiestan en la gramática de la L1 no pueden ser adquiridas en la L2, con lo que los rasgos formales opcionales estarían ausentes en la adquisición de la L2. Algunos investigadores han llegado a conclusiones similares sin sostener esta hipótesis (Tsimpli y Roussou, 1991, entre otros). La hipótesis de TTAT o FTFA (Schwartz y Sprouse 1994, 1996) propone, por el contrario, la transferencia total de la L1 en los primeros estadios de la adquisición, una transferencia que no impide el acceso total en los estadios siguientes. Leung rechaza de plano la hipótesis del Acceso Total (Epstein, Flynn y Martohardjono, 1996) por considerar que la transferencia ocupa un papel muy importante en la adquisición no nativa del lenguaje. Puede encontrarse una discusión más extensa sobre estas hipótesis y sobre el papel de la transferencia en el § 6 del capítulo IV de este mismo trabajo.

¹⁶ Su argumento acerca su investigación a las tesis de Lardiere (1998, 2000).

funcionales se transfieren de la L1 a la representación inicial de la L2¹⁷ y que los aspectos en los que la IL es divergente de la lengua meta pueden ser definidos en términos de principios y parámetros de la GU. Concluye que algunos de los procesos subyacentes en la adquisición infantil de L2 son similares a los de la adquisición adulta de L2; sin embargo el que haya diferencias entre la adquisición infantil de L1 y de L2 “no implica que los dos procesos cognitivos sean fundamentalmente distintos en esencia” (Haznedar, 1997: 268).

En la investigación de Parodi *et al.* (1997) se estudia la adquisición de los nombres en alemán por hablantes de coreano, turco y lenguas romances, todos ellos adultos inmigrantes en Alemania. Se analiza la presencia frente a la ausencia de determinantes, las marcas de plural y el orden adjetival en el SD. En los hablantes de coreano y turco casi no hay subida del nombre ante el adjetivo; mientras que en las lenguas romances este hecho se da en algunos casos, lo que muestra el papel de la experiencia lingüística previa. También Unsworth (2005) cita el estudio de Jin (2003), que incide en el papel de la experiencia lingüística previa; así, en su estudio de la adquisición del inglés por parte de niños que tienen como lengua materna el coreano, encuentra que esos niños imitan con más acierto los determinantes que aparecen en su L1 (posesivos y demostrativos) que los que no (artículos). Como trataremos en el capítulo IV de esta tesis doctoral y principalmente en su § 6, el estudio del papel de la experiencia lingüística previa es uno de los objetivos de nuestra investigación.

Otro de los objetos de estudio en las investigaciones sobre la adquisición del determinante es el de los determinantes expletivos, determinantes de los que también trataremos en este estudio (§ 3.2.1.1, capítulo III; § 9.1, capítulo IV). La investigación de Baauw (2001) une al estudio de los determinantes expletivos en holandés L1 los del español L1. Baauw señala que los niños de entre 3 y 7 años utilizan a menudo tanto los artículos definidos como los pronombres para referirse a entidades que no han aparecido previamente en el discurso, lo que prueba que estos niños tienen un desarrollo pragmático incompleto. Además, considera que la interpretación no adulta de los niños está relacionada con su desarrollo morfosintáctico incompleto. En el caso de los niños holandeses, cree que pueden dejar la posición D subespecificada en lo que se refiere a

¹⁷ Haznedar (1997) señala: “Al igual que la adquisición adulta de L2, la adquisición infantil de L2, incluso la adquisición infantil de L2 por niños muy pequeños, difiere del desarrollo lingüístico de la L1 en que existe transferencia” [traducción de Haznedar, 1997: 115-116].

los rasgos- ϕ ¹⁸ y que estos determinantes subespecificados se interpretan como determinantes expletivos (aunque el alemán estándar no los permite); en cuanto a los niños que aprenden español como lengua materna, estos saben desde el principio que los artículos definidos pueden ser determinantes expletivos en su lengua, lo que supone que los niños pequeños son sensibles a la riqueza morfológica flexiva. De hecho, la hipótesis de Baauw es que las lenguas que admiten expletivos son aquellas en las que existe riqueza morfológica en la concordancia entre D y N.

Este asunto, el de la relación entre una morfología flexiva “rica” y las propiedades sintácticas relacionadas con ella y el de las características que componen la riqueza de la morfología de una lengua, está extensamente tratado en los trabajos de Snyder (1995), Snyder y Senghas (1997) y Snyder, Senghas e Inman (1999), aunque todos estos estudios abogan por la independencia de la morfología y la sintaxis. Otros investigadores consideran también que no hay relación entre los paradigmas morfológicos y las propiedades sintácticas; así Sprouse (1998), a la vista de los datos de la adquisición y de los paradigmas de las lenguas, cree que no se sostiene la hipótesis de que las propiedades de los paradigmas flexivos lleven a un movimiento sintáctico visible y considera que hay problemas empíricos para mantener que la fijación de parámetros en la adquisición de L1 se derive de la adquisición de paradigmas flexivos; esta relación misma es bastante improbable para la refijación de parámetros en la adquisición de la L2. Por el contrario, la propuesta de la uniformidad morfológica de Jaeggli y Safir (1989) aboga por la relación entre características sintácticas y paradigmas morfológicos, con lo que los sujetos nulos solo están permitidos en lenguas que tienen paradigmas flexivos morfológicamente uniformes. Vainikka y Young-Scholten (1998), por su parte, sostienen que los morfemas explícitos de los paradigmas morfológicos son los desencadenantes de la adquisición sintáctica.

Otro de los temas sobre los que se articulan varios de los trabajos de investigación sobre la adquisición del determinante en lenguas distintas al español es la semántica del artículo. Así, Ionin (2003) estudia la semántica del artículo en aprendices de inglés como L2, hablantes de ruso y coreano como L1 (lenguas ambas sin artículo), y a partir de datos de producción y elicitación, propone la existencia de un parámetro de elección del artículo según el cual una lengua que tiene dos artículos los distingue sobre la base de la especificidad o de la definitud. Este parámetro de elección del artículo es

¹⁸ Son rasgos- ϕ (phi) los rasgos de persona, caso, número y género.

particularmente difícil para los niños porque los desencadenantes están basados en el discurso: los niños deben decidir si el hablante y el oyente comparten el conocimiento del referente o si el oyente ya tiene conocimiento del referente, una operación computacional compleja que justificaría la fluctuación. Para ella, los aprendices de L1 tienen dificultad al evaluar los desencadenantes y los hablantes de L2 tienen dificultad para generalizar desde los desencadenantes del *input*. Asumiendo que los aprendices de L2 tienen acceso a las dos posibilidades del parámetro y, por lo tanto, a las distinciones semánticas basadas en la GU respecto a la distinción del artículo, Ionin predice que los aprendices de L2 utilizarán el patrón correcto en inglés, que es el de la definitud (usarán correctamente *the* en contextos [+definidos] y *a* en contextos [-definidos]), el patrón de la fluctuación (vacilarán al distinguir *the* y *a* sobre la base de la definición o de la especificidad) o bien el patrón de la especificidad (usarán *the* para contextos [+específicos] y *a* para contextos [-específicos]). Los errores de sus datos se deben a que los aprendices aplican el patrón de la especificidad en lugar del de la definitud. Similar es la propuesta de Ionin y Wexler (2003), según la cual los adultos hablantes de ruso L1 y aprendices de inglés L2, asocian el artículo determinado con la referencialidad y no con la definitud y, por lo tanto, lo utilizan en contextos indefinidos referenciales, donde se debería usar el artículo indefinido.

Wexler (2003) retoma los datos de Maratsos (1976) sobre el uso excesivo de *the* y propone una explicación lingüística: los niños consideran que el artículo definido supone una presuposición de existencia pero no de unicidad / maximalidad, es decir, al utilizar el artículo definido los niños no presuponen la existencia de un único referente, sino que consideran que el referente es uno de varios.

El orden de palabras resultante en la IL es otro de los asuntos que se han estudiado en lo que se refiere a la adquisición del SD no nativo. Así, en los trabajos de Hawkins (1998a, 1998b), que investiga el caso de hablantes de inglés aprendices de francés, se espera que adquieran la subida de N a Núm. De hecho, Hawkins encuentra en sus informantes un orden casi perfecto dentro del SD francés: N Adj. Sin embargo, sí localiza algunos problemas en la concordancia de género entre los artículos y los nombres: los aprendices cometen menos errores con el artículo definido que con el indefinido y algunos aprendices adoptan un determinante por defecto.

Al orden de palabras del SD se refiere también Lardiere (2007), que estudia el logro final a través del estudio longitudinal de Patty, una mujer de origen chino-

americano que llegó a los EE.UU. a los 22 años y lleva allí más de 25 años. Patty ha adquirido perfectamente el orden de palabras del SD inglés aunque sigue cometiendo distintos errores, como la elección del género del posesivo en los referentes de tercera persona (*her/his*), omisiones del plural y casos incorrectos en el uso de los artículos. En todos los casos se encuentran más errores en la producción oral que en la escrita, en la que en ocasiones son inexistentes.

3. La adquisición del determinante en español L1

En las investigaciones sobre la adquisición del determinante en español infantil encontramos algunos de los temas que ya mencionamos en el apartado anterior: el orden de adquisición de morfemas, la posible subespecificación de la gramática y la relación morfología-sintaxis. Otras cuestiones, sin embargo, las vamos a abordar por primera vez en este trabajo en esta sección: la relación entre la adquisición del español como L1 y como L2 (tanto infantil como adulta), las fases de la adquisición, los sustantivos nulos, los rellenos monosilábicos y la relación entre fonología, morfología y sintaxis.

Al igual que ocurría en los trabajos sobre la adquisición del determinante en lenguas diferentes al español, las primeras investigaciones en torno a la adquisición del determinante en español desde una perspectiva lingüística contemporánea se realizaron sobre el orden de morfemas. Así, el trabajo de Van Naerssen (1986) versa sobre la diferencia entre la adquisición del español como L1 y L2 (infantil y adulta); su hipótesis de partida es que el orden de adquisición de la L1 es similar al orden de adquisición de la L2 pero no idéntico: ambos tipos de adquisición comparten el mismo orden en los morfemas ligados pero el orden es diferente en los morfemas libres. De hecho, la única similitud que encuentra entre L1 y L2 respecto a los morfemas libres se halla en las categorías modificador/sustantivo, ya que tanto en la L1 como en la L2 la concordancia general de artículos precede en muy poco la concordancia adjetivo/sustantivo “en orden de adquisición y dificultad” (Van Naerssen 1986: 148).

Van Naerssen (*op. cit.*) establece un orden jerárquico de la adquisición del español como L1 a partir de 14 trabajos, un orden jerárquico de dificultad de la adquisición del español como lengua extranjera (LE) por adultos a partir de pruebas orales tomadas a 27 adultos, y un orden jerárquico de adquisición de español como L2 infantil establecido a partir de 7 estudios. A continuación mostramos una comparación

entre los tres órdenes de adquisición en lo que se refiere al SD según los datos de Van Naerssen:

(1)

Orden de adquisición español L1	Orden de adquisición español LE (adulto)	Orden de adquisición español L2 (infantil)
1. artículo indefinido (en sexto lugar), 2. concordancia de número entre adjetivo y sustantivo, 3. artículo definido (inmediato y anafórico), 4. concordancia de género entre artículo y sustantivo, 5. concordancia de género entre adjetivo y sustantivo, 6. artículo definido (en contexto expandido y asociativo).	1. artículo indefinido (en primer lugar), 2. concordancia de número entre adjetivo y sustantivo, 3. artículo definido, ¹⁹ 4. concordancia de número entre artículo y sustantivo, 5. concordancia de género entre adjetivo y sustantivo, 6. concordancia de género entre artículo y sustantivo.	1. artículo indefinido, 2. concordancia de número entre artículo y sustantivo, 3. concordancia de número entre adjetivo y sustantivo, 4. artículo definido, 5. concordancia de género entre artículo y sustantivo, 6. concordancia de género entre adjetivo y sustantivo.

Los datos de Van Naerssen (1986) nos sugieren las siguientes consideraciones de carácter teórico:

1. En el orden propuesto para L1 y en el de L2 infantil la concordancia de género entre artículo y sustantivo es anterior a la concordancia de género entre adjetivo y sustantivo. Parecería que, una vez adquirido el artículo definido, este forma una unidad con el sustantivo más fuerte que la que forman sustantivo y adjetivo. En el caso de la adquisición del español como LE por adultos, la concordancia de género entre adjetivo y sustantivo es, sin embargo, inmediatamente anterior a la concordancia de género entre artículo y sustantivo. Podría sugerirse que los adultos pueden no ser sensibles a la unidad de artículo y sustantivo que sí perciben los niños, lo que es totalmente esperable. Parece que los adultos no diseccionan la morfología del mismo modo que lo hacen los niños. A este respecto véase el § 8.1 del capítulo IV de este trabajo.

¹⁹ En los estudios de L2 no se distinguen los usos del artículo definido.

2. En lo que se refiere a la adquisición de la concordancia de número, los aprendices de L1 se comportan, sin embargo, como los adultos de L2 pues adquieren antes la concordancia entre adjetivo y sustantivo que la concordancia entre artículo y sustantivo. El orden es el inverso en el español infantil L2. Se trata de ejemplos de interpretación tan dudosa que nos hacen pensar que quizá los datos de L1 no son completamente fiables porque posiblemente no tienen en cuenta los protodeterminantes.

3. Los aprendices de L1 y los aprendices infantiles de L2 adquieren el artículo definido después del artículo indefinido y después de la concordancia de número entre adjetivo y sustantivo y entre artículo y sustantivo. Sin embargo, los aprendices adultos de L2 adquieren el artículo definido antes que la concordancia de número entre artículo y sustantivo. Esta diferencia podría deberse a varias causas: la intención de los adultos de expresarse como en su L1; el pensamiento más complejo de los adultos que precisa más de la referencia que el de los niños y el hecho de que los adultos adquieren el artículo definido como morfema libre frente a los niños que posiblemente primero lo adquieren como morfema ligado, dada su condición de clítico fonológico.

Las conclusiones generales del trabajo de Van Naerssen (1986) son que no hay razón para suponer que el orden de adquisición de L1 sea diferente del de la adquisición de L2 por niños y que los datos del español como L2 y LE permiten hablar de un “orden natural” de dificultad, independiente del orden de la enseñanza y de la L1 pero no de la edad.

Otro de los temas de investigación que comparten los trabajos a los que hicimos referencia en el apartado anterior sobre la adquisición del determinante en otras lenguas y la adquisición primaria del determinante en español es el de las fases de la adquisición. En el apartado anterior tratamos del estadio inicial de la adquisición no nativa y de si el SD está o no presente en la IL desde el principio. En lo que se refiere a este apartado, la investigación que mejor ha plasmado el interés por la sistematización de la adquisición en distintas fases es la incluida en el libro de López Ornat *et al.* (1994).

El trabajo de López Ornat *et al.* (1994) se centra en el estudio de la adquisición nativa del español de una niña, María, a la que las investigadoras graban desde los 1;7 a los 4;0 años. Las cuatro fases que proponen para la adquisición del español infantil son: a) fase pregramatical, en la que los niños imitan y no cometen errores, de 1;6 a 2;0; b) fase en la que los niños omiten marcas gramaticales obligatorias o cometen errores en la

selección de las marcas gramaticales, de 2;0 a 2;6; c) fase con reglas sobregeneralizadas, de 2;6 a 3;0; y d) fase con reglas flexibles, de 3;0 a 3;6. En la primera fase, alrededor de 1;6 documentan la etapa de dos palabras, en la que la niña produce emisiones de dos palabras con un contenido semántico ambiguo. En lo que se refiere al SD, podemos señalar que se ha dicho con frecuencia que en estas frases de dos palabras “los niños, aparentemente en todas las lenguas, omiten las sílabas y los morfemas átonos. En castellano, preposiciones y artículos entre otros...” (López Ornat *et al.*, 1994: 108, la cursiva es suya). López Ornat (*op. cit.*) también señala que “los niños que aprenden español, en la fase de dos palabras, producen *amalgamas* de artículo + nombre (o emisiones “nominales” no-analizadas) en las que está presente un sonido *pre-puesto* que procede del artículo átono: “enéne” (por el nene), “aquéca” (por una muñeca)”. Lo que López Ornat califica como amalgamas nominales corresponde a lo que otros investigadores llaman rellenos monosilábicos o protodeterminantes y a los que nos referiremos ampliamente en este mismo apartado. Sin embargo, nosotros tomamos prestado de López Ornat el término de amalgama nominal, para referirnos a amalgamas de artículos y sustantivos en los que no es la vocal del artículo o protoartículo la que se une de forma proclítica al sustantivo sino la consonante, tal y como estudiaremos en el § 8.1.2 del capítulo IV de este trabajo.

La investigación de Aguirre *et al.* (2008) también formula la existencia de fases en el proceso de adquisición del español infantil: los niños nativos pasan por una etapa holofrástica, durante la cual emiten palabras sueltas (sustantivos, en este caso); en cuanto empiezan a combinar palabras, comienzan a utilizar los determinantes. Así lo prueban sus datos de L1 de Magín (de 1;7 a 2;7). Los niños empiezan a adquirir la categoría funcional D entre los 20 y los 24 meses de edad y son conscientes de las relaciones de concordancia entre D y N pues los fallos de concordancia son muy escasos. El trabajo de Aguirre *et al.* (2008) también estudia el proceso de adquisición en niños, adolescentes y adultos que aprenden español como L2 y propone que en todos los casos los sujetos transfieren la categoría funcional SD de su L1, cuando esta existe en su lengua (§ 6.1, capítulo IV).

El otro gran tema de investigación que comparten los trabajos a los que hicimos referencia en el apartado anterior, esto es, la adquisición del determinante en otras lenguas, con las investigaciones centradas en la adquisición del determinante en español

L1 es la posible subespecificación de la gramática. En este sentido nos vamos a referir aquí al trabajo de Liceras, Valenzuela y Díaz (1999).

En el estudio de Liceras, Valenzuela y Díaz (1999) se analizan datos de adquisición nativa del español y de adquisición del español como L2 por adultos con el propósito de averiguar si la subespecificación del rasgo Número, que se ha propuesto como una explicación de las propiedades estructurales de las gramáticas infantiles, puede ofrecer una explicación de los cambios en el desarrollo de las gramáticas del español L1 y L2. En concreto pretenden determinar si el español L1 presenta la distinción finito / no finito con respecto a los tipos de sujeto antes de que se realice por completo el rasgo Persona, es decir, que haya uso contrastivo de marcadores flexivos de singular y plural. Estas investigadoras asumen que el déficit pragmático no se da en los adultos y, en consecuencia, no esperan que en la producción adulta, nativa y no nativa, se encuentren signos de subespecificación como en la producción infantil.

Para su trabajo, Liceras, Valenzuela y Díaz (*op. cit.*) analizan los datos de adquisición nativa del español de María (López Ornat *et al.*, 1994) y Magín (Aguirre, 1995). Teniendo en cuenta que solo los SSNN escuetos y los infinitivos raíz constituyen una evidencia para la elección de una opción por defecto en el español infantil, encuentran que sus predicciones se cumplen en algunos casos: los infinitivos raíz, los sujetos nulos y los determinantes nulos aparecen en el español infantil temprano, antes de que los marcadores de flexión de plural de los verbos se utilicen de manera contrastiva. Por otro lado, sin embargo, los datos son contradictorios: su análisis muestra que no está claro que la subespecificación se refleje en los términos del llamado fenómeno de evitación del plural y no aparece evidencia de un estadio sin sujetos. Tampoco apoya la hipótesis de la subespecificación el que los SSNN escuetos aparezcan en su mayoría con verbos finitos mientras que los SSNN plenos y los pronombres sujetos aparecen con infinitivos raíz. Su conclusión es que en el español infantil hay solo una relación parcial entre el tipo de sujeto y la distinción finito/no finito.

Sus resultados revelan que en el español L1 de los niños el rasgo Persona puede incluir Número de forma que, cuando Persona aparece de forma distintiva, dejan de aparecer los infinitivos raíz y los determinantes nulos. La morfología del verbo español no permite, sin embargo, proporcionar una evidencia clara en relación con la subespecificación en el caso de los niños hispanohablantes. La diferente naturaleza de

los infinitivos raíz en L1 y L2 podría proporcionar una evidencia parcial de la subespecificación en el caso de español L1, mientras que en el caso de los aprendices de español como L2 la distribución de los sujetos nulos y explícitos podría estar parcialmente determinada por la L1 de los aprendices más que por la subespecificación. En el caso del español adulto no aparecen los SSNN escuetos, lo que podría sugerir que es necesario el aprendizaje léxico de los determinantes.

La subespecificación de la gramática infantil aparece asumida en el trabajo de Llinàs i Grau (2003), que considera que antes de los 21 meses el SD está infraespecificado en la gramática del niño. Solo a partir de esa edad esta investigadora encuentra artículos determinados e indeterminados y propone que solo se completa la categoría T con los rasgos de número y caso una vez que estos ya han aparecido en el SD.²⁰

Otra de las cuestiones de estudio que comparten los trabajos dedicados a la adquisición del SD en español infantil con la adquisición del SD en otras lenguas es la discusión sobre la relación entre la morfología y la sintaxis. En varias ocasiones las investigaciones combinan el estudio de la relación entre la morfología y la sintaxis con el estudio de la adquisición primaria y no primaria del español, tanto infantil como adulta. Así, el trabajo de Rosado (2000) se centra en la adquisición del español como L1 y como L2, infantil y adulta.²¹ Su estudio pretende determinar si la aparición del determinante como entidad léxica implica la presencia del SD en las primeras etapas del español infantil, en L1 y en L2, así como en la interlengua de los adultos aprendices de español. Investiga, en concreto, la adquisición del determinante español y la relación entre la adquisición de la morfología del determinante y el fenómeno sintáctico de los sustantivos nulos (Snyder, 1995; Snyder y Senghas 1997; Snyder, Senghas e Inman 1999). Su conclusión es que se encuentra el SD desde el principio y, siguiendo a Matos

²⁰ De hecho, la presencia del SN antes del SV es lo que parecen indicar los estudios de adquisición de morfemas en el caso de la L1 (Van Naerssen, 1986, entre otros).

²¹ Los datos que analiza Rosado para el español L1 son los de López Ornat (1994) y Aguirre (1995). También utiliza datos de niños que aprenden español como lengua extranjera (Liceras, 1996-1999: *The specific nature of non-native grammars and the principles and the principles and parameter theory*, Social Sciences and Humanities Research Council of Canada [G-2541, 410-96-0326], proyecto de investigación) y analiza los datos de Adil y Madelin (Aguirre, 1996-1998: *Estudio comparativo entre la adquisición del español L1 y la adquisición del español L2 para su aplicación metodológica a la enseñanza del español a inmigrantes*, proyecto de investigación financiado por el Centro de Investigación y Documentación Educativa) así como datos del habla espontánea de adultos y adolescentes estudiantes de español. Pretende averiguar las variantes que produce en la adquisición el contexto de aprendizaje, ya sea natural o institucional, y la naturaleza, primaria o no, de la adquisición.

et al. (1997), sostiene que en el niño que aprende una lengua como L1 las categorías funcionales están presentes gracias al acceso a la GU mientras que el niño que aprende una segunda lengua instala en el sistema de la L2 las categorías funcionales de su L1 y en principio realiza solo una sustitución morfológica, con lo que su acceso a las categorías funcionales no pasa directamente por la GU sino que su acceso es indirecto.^{22, 23} Así pues, el hablante de L2 aprende la morfología de la L2 y la aplica a la sintaxis de su L1 para ir incorporando los procesos sintácticos de la L2 de forma paulatina. Los datos de L2 que analiza Rosado (*op. cit.*) no le permiten establecer una relación de dependencia entre la adquisición de la morfología y la de la sintaxis pero considera que quizá es lógico que se produzca antes la adquisición del sistema morfológico que la de las propiedades sintácticas de una lengua diferente.²⁴

El estudio de la adquisición de los sustantivos nulos lo inaugura para el español el trabajo de Snyder (1995). La investigación de Snyder (1995) constituye un análisis paralelo entre la adquisición del lenguaje infantil y la variación entre las lenguas; una parte de su trabajo lo constituye el estudio de la posible relación entre la variación en la sintaxis y la variación del paradigma flexivo y el de caso en la morfología visible a través del estudio de los sustantivos nulos (*noun-drop*, *N-drop*).²⁵ Esta parte de su investigación está formada por el estudio de la la adquisición longitudinal de los sustantivos nulos por un niño hablante de español L1.

El fenómeno de los sustantivos nulos consiste en inglés en la omisión del pronominal *one* en el SD en la forma *the red one*, que se realizaría como *the red*, forma agramatical en esta lengua. En español no existe una forma pronominal como *one*, pero

²² Es bien conocida por los estudiosos de la adquisición la polémica respecto a si los aprendices de L2 tienen o no acceso a la GU y de qué manera. Un sucinto pero esclarecedor resumen de estas propuestas puede encontrarse en Lakshmanan (1994). A este respecto véase también el § 6 del capítulo IV de este mismo trabajo.

²³ El acceso indirecto a las categorías funcionales en la adquisición no primaria supone que una determinada categoría funcional solo estará presente en la etapa inicial de la IL si esa categoría existe en la L1 del aprendiz.

²⁴ Si suponemos la independencia de la morfología y la sintaxis, no vemos con claridad la razón de esta afirmación, que parece suponer una gradación de dificultad según la complejidad de las unidades que se forman. Si así fuera, la construcción fonológica debería ser la que antes se adquiriera. El componente fonológico es, sin embargo, el que presenta más dificultades para los aprendices de L2.

²⁵ Snyder (1995) elige la investigación de los sustantivos nulos en lugar del de los sujetos nulos, fenómeno más ampliamente tratado en la bibliografía, porque aquellos, al contrario que estos, no aparecen de forma espontánea en el lenguaje infantil de los hablantes cuyas lenguas no los permiten. De hecho, en los sujetos de control de su estudio, niños aprendices de inglés L1, no se pudo apreciar un estadio en el cual su gramática permitiera el proceso altamente productivo de *N-drop* que se encuentra en español.

Snyder (1995) aplica también el término *N-drop* al proceso que produce SSDD con la estructura “Det Ø_N SAdj”, del tipo *la grande* o *el rojo* en lugar de *la casa grande* o *el libro rojo*. Se había sostenido que este fenómeno de los sustantivos nulos depende de la existencia de un paradigma morfológico rico. Según esta hipótesis, si el paradigma de concordancia del SD en español es responsable del proceso de elisión gramatical del sustantivo en el SD, un niño que aprende español y que conoce el sistema morfológico de concordancia de los SSDD sabe automáticamente que el español permite los sustantivos nulos. Entonces, habría que comprobar si hay algún estadio en el que un niño que aprende español domine el sistema de concordancia del SD pero al que se le resistan los nombres nulos. Por otro lado, si los sustantivos nulos fueran completamente independientes de la morfología flexiva, podría encontrarse un niño que utilizara estos sustantivos nulos de forma productiva antes de demostrar ningún tipo de conocimiento de la morfología flexiva.²⁶

La edad en la que se observa por primera vez la omisión de N es la de 2;8; edad en la que el niño no utiliza todos los determinantes obligatorios. El único aspecto en el que Snyder (*op. cit.*) aprecia un cambio drástico en el sistema de concordancia del SD, que coincide con la aparición de los nombres nulos, es el uso de determinantes con el morfema de concordancia regular femenino *-a*. Este hecho parece indicar que, si se desea mantener una explicación morfológica para el fenómeno sintáctico de los sustantivos nulos, la concordancia de género pudiera ser una condición suficiente para *N-drop*, lo que parece bastante improbable en el caso de la concordancia de número.²⁷ Sin embargo, la conclusión de Snyder (*op. cit.*) es que no parece haber razones suficientes para suponer que un paradigma morfológico dado produzca consecuencias directas en las propiedades sintácticas.

El estudio de Snyder y Shengas (1997) sobre adquisición primaria del español mantiene también que no hay relación entre el dominio del paradigma morfológico y la adquisición de los nombres nulos. Snyder y Shengas (*op. cit.*) estudian los datos del

²⁶ Como bien señala Liceras (comunicación personal), hay que tener en cuenta que el que dos determinados fenómenos lingüísticos aparezcan antes o después o al mismo tiempo, no implica necesariamente que haya una relación de causa-consecuencia entre ellos. De hecho, hay fenómenos lingüísticos que aparecen en una secuencia cronológica determinada sin que exista ninguna relación entre ellos. Lo que sí se puede mantener es que, si se propone una implicación, al menos uno tendría que aparecer antes que el otro.

²⁷ También los datos analizados por Liceras, Valenzuela y Rosado (1999) de Magín y María, niños aprendices de español L1, sugieren que es la incorporación de los rasgos explícitos de Género, y no de Número, en el determinante español la que lleva a los sustantivos nulos.

corpus de Montes de su hija Koki (entre 1;7 y 2;11) y confirman la hipótesis de Snyder (1995) según la cual la conexión entre la producción de sustantivos nulos y el dominio de la morfología del determinante es casi inexistente, con lo que formulan un modelo en el que la sintaxis es independiente, en gran medida, de la lengua dada. A los 2;2 Koki ya muestra un dominio casi perfecto de la morfología del determinante, mientras que los sustantivos nulos solo aparecen cuatro meses después. Sin embargo, es cierto que no hay sustantivos nulos anteriores al dominio de la morfología del determinante, lo cual parece indicar, de una manera u otra, que existe algún tipo de relación.

Uno de los grandes temas de estudio de la adquisición del determinante en el español infantil es el de los rellenos monosilábicos o protodeterminantes, sobre los que trataremos en el § 8.1.1 del capítulo IV de nuestro estudio. Se trata de un fenómeno lingüístico que ha sido ampliamente tratado en la bibliografía y que ha interesado vivamente a lingüistas y psicólogos. Los protodeterminantes o rellenos monosilábicos son elementos fundamentalmente vocálicos que aparecen en muchas producciones infantiles y que, colocados delante de sustantivos, ocupan la posición de determinantes y preposiciones; ante verbos, la posición de auxiliares o partículas negativas, y delante de ciertas oraciones, como las interrogativas, la posición de complementantes.²⁸ Se ha constatado que estos elementos aparecen antes en los niños que hablan lenguas románicas que en los que hablan lenguas germánicas. La referencia a estas formas lingüísticas aparece ya en Karmiloff-Smith (1979) para la adquisición del inglés y francés, aunque es el trabajo de Bottari, Cipriani y Chilosi (1993/1994) para el italiano el que más trascendencia ha tenido posiblemente en los estudios del español infantil.

Karmiloff-Smith (1979), desde una perspectiva psicológica constructivista, se refiere a estos elementos vocálicos que aparecen en inglés y francés y propone para ellos dos explicaciones posibles: a) permiten al niño distinguir entre nombres propios (a los que no antecede este elemento vocálico) y nombres comunes; b) son metalingüísticos o metacomunicativos, ya que hacen posible que el niño distinga entre palabras que son como cosas y palabras que son como acciones. Estos elementos tienen, para ella, una función semántica y sintagmática.

²⁸ Un buen resumen de las diferentes explicaciones ofrecidas para este fenómeno puede encontrarse en Licerias (2002).

En Bottari, Cipriani y Chilosi (1993/1994) se recogen varias posibilidades de explicación para los elementos vocálicos con forma *schwa* que aparecen en el italiano infantil de algunos niños y a los que ellos llaman rellenos monosilábicos²⁹ (*monosyllabic place holder*, MPH por sus siglas en inglés):

1. Hipótesis de la fonética imitativa. Los rellenos monosilábicos completan la forma fonética de las cadenas de sonidos pero no se les puede atribuir ningún papel morfosintáctico. Sin embargo, la inserción de rellenos monosilábicos se da en diferentes lugares en momentos diferentes, lo que parece indicar que hay algún tipo de selección no fonética. Además, los rellenos monosilábicos aparecen en posiciones en los que no se puede identificar con claridad un *input* fonético, es decir, en contextos en los que un niño nunca encontraría un morfema libre. Bottari, Cipriani y Chilosi (*op. cit.*) rechazan, por lo tanto, esta hipótesis.

2. Hipótesis de la inferencia estructural. Los rellenos monosilábicos son núcleos funcionales subespecificados morfofonológicamente que ejercen ciertas funciones sintácticas básicas de los morfemas reales correspondientes, como la identificación de la posición en la representación estructural de la frase. Esta es la hipótesis que ellos apoyan.

3. Hipótesis morfofonológica fuerte. Los rellenos monosilábicos, posiblemente por limitaciones de actuación, son realizaciones fonológicamente alteradas de *ítems* morfológicos específicos que forman parte del conocimiento infantil. Sin embargo, ellos consideran que, si esta fuera la hipótesis correcta, se esperaría una aproximación fonética mayor a la forma meta o, al menos, una menor variación.

Los rellenos monosilábicos, para Bottari, Cipriani y Chilosi (1993/1994), constituyen una manifestación del proceso de aprendizaje que concluye en la adquisición de la morfología libre. Estos elementos están en distribución complementaria con los morfemas libres, ya que ocupan el lugar de palabras de clase cerrada como artículos, preposiciones, clíticos, cópulas, modales, operadores negativos

²⁹ Estos elementos han recibido distintos nombres, entre ellos, los de *protoformas*, *protoartículos* o *protodeterminantes*. La elección de un término u otro no es cuestión baladí. Preferimos, como Licerias, Díaz y Mongeon (2000) el término *relleno monosilábico* pues este señala el hecho de que el *input* proporciona los elementos que rellenan los “lugares reservados” con morfemas libres verdaderos; los términos *protoforma*, *protoartículo* o *protodeterminante* suponen la asunción de que los niños no disponen de un sistema computacional innato que proyecta, en interacción con el *input*, una gramática dada. El término *relleno monosilábico* nos parece el más descriptivo y el que obliga a menos asunciones teóricas.

y pronombres interrogativos. Estos elementos identifican una posición, es decir, tienen una función sintáctica, puesto que no aparecen al azar,³⁰ no reemplazan a *ítems* léxicos y no preceden a morfemas gramaticales libres; constan de rasgos formales abstractos en los que no aparecen todos los rasgos del lenguaje adulto pero mantienen el rasgo sintáctico de ser núcleos de una proyección.³¹ Los rellenos monosilábicos constituyen, para estos lingüistas, una prueba en contra de la hipótesis de un estadio gramatical “prefuncional” en el lenguaje infantil³² y comparten sus rasgos vocálicos con morfemas específicos, por lo que pueden considerarse verdaderos intentos de producción de los morfemas.

Bottari, Cipriani y Chilosi (1993/1994) coinciden con Aguirre (1995) en que la colocación de los rellenos monosilábicos supone el descubrimiento de la posición en la que se generan los determinantes en el lenguaje adulto y en que el hecho de que estos protodeterminantes no aparezcan de manera sistemática puede deberse a factores de actuación. La mayoría de los elementos vocálicos que investiga Aguirre (1995), y que denomina formas comodín, son [a], mientras que Mariscal (1997) señala la preferencia por [e] y otras vocales, [a] entre ellas.

Los trabajos de Bartra (1997) y Lleó (2003) unen el estudio de los rellenos monosilábicos al de la tipología de los rasgos y, en concreto, a su interpretabilidad. Bartra (1997) estudia la presencia de un elemento vocálico neutro *schwa* en diversos contextos en el lenguaje infantil y concede a este elemento un estatus lingüístico crucial, pues esta protocategoría, que expresa un rasgo interpretable, puede considerarse la realización del rasgo [+ referencial], precursor de Comp y D. Bartra (*op. cit.*) propone para D un orden de adquisición determinado por los siguientes rasgos específicos: [+ referencial], [+ definido], [+/- plural], [+/- caso], [+/- femenino], [+/- persona], este último referido a la aparición de los clíticos.³³ Asegura que el relleno monosilábico *schwa* es el elemento que utilizan en algunos casos los niños para el rasgo interpretable

³⁰ Encuentran muy pocos usos de estas formas en posiciones no canónicas. Como señala Licerias (comunicación personal), no se han constatado nunca como sustitutos de categorías léxicas con contenido referencial y semántico.

³¹ Para Bottari, Cipriani y Chilosi (*op. cit.*) la construcción de la estructura sintáctica precede al cotejo morfológico y, por ello, ciertas propiedades sintácticas emergen antes de que se haya producido la fijación total del paradigma morfológico: así los rellenos monosilábicos poseen la característica sintáctica de ser núcleos de sintagma, aunque su realización morfológica no sea la normativa.

³² Por ello, puede postularse la existencia de SSDD cuyo núcleo sea un relleno monosilábico, antes de la aparición completa de los paradigmas morfológicos de los artículos definido e indefinido.

[+ referencial], que es el primer rasgo de D, ya que establece un subconjunto de referencia. Por el contrario, Lleó (2003) cree que estas vocales (que no son siempre *schwa* para ella, sino más a menudo [a] y [e]) activan no solo rasgos interpretables (definición) sino también rasgos no interpretables (género). Para Lleó (*op. cit.*) el primer rasgo que se adquiere es el género, al menos a la vez que la definición; la diferencia entre singular y plural aparece pronto, pero no antes que la de género. Lleó sugiere que el género se adquiere antes debido a su “transparencia morfofonética”, puesto que muchos sustantivos masculinos acaban en *-o* y muchos femeninos en *-a*, y propone que estas sílabas de relleno se van diferenciando, por un lado, en protoartículos o artículos determinados e indeterminados y, por otro, en masculinos y femeninos. En el capítulo IV de este trabajo (§ 8.1.1) trataremos tanto sobre las realizaciones fonéticas de los rellenos monosilábicos como sobre su relación con la adquisición del género y la del número.

Como señala Liceras (2002), la hipótesis de Bartra (1997) no es sustancialmente diferente de la de López Ornat (1997), aunque sus estudios se localizan en marcos teóricos diferentes. López Ornat (1997), desde un punto de vista constructivista, propone la existencia un sistema pregramatical que proyecta unas “amalgamas prenominales” o formas fonoprosódicas vN (vocal + N) y vV (vocal + V), precursoras de la categoría gramatical realizada con todos los rasgos. El estudio de López Ornat (*op. cit.*) está basado en datos de producción longitudinal de María (de 1;7 a 2;1) y busca rasgos fonoprosódicos que caractericen los pre-SSNN³⁴ frente a los rasgos de la misma naturaleza que caractericen los pre-SSVV: la forma fonoprosódica preSN incluiría un rasgo de especificación de género. Su hipótesis es que el cambio de la representación pregramatical del SN a la gramatical se ve apoyado por el conocimiento fonoprosódico y crece paulatinamente a través de estos elementos, producciones no morfológicas que funcionan como primitivos SSNN (o pre-SSNN), que se convertirán en SSNN y que unen material fonológico que corresponde al artículo y al nombre. Los niños que usan estos elementos deberían utilizar también una forma fonoprosódica para segmentar sus primitivos en los SSVV.

³³ Este orden se corresponde con los datos de Van Naerssen (1986), en los cuales el número aparece antes que el género.

³⁴ López Ornat (1997) se refiere siempre a SSNN o pre-SSNN y no a SSDD o pre-SSDD.

El proceso que lleva desde el pre-SN hacia la gramaticalización consta de tres fases, para López Ornat (1997), de las cuales las dos primeras son consideradas como pregramaticales y la tercera como una estructura lingüística: 0N, vN y SN simple (D+N) sin adjetivos, pronombres, caso neutro ni nombres ambiguos. En este caso apenas hay producciones en plural. Después, se añaden los adjetivos, que contribuyen a la formación de la armonía de género, y las subregularidades morfológicas como el caso neutro o los plurales.³⁵ En los datos de López Ornat (*op. cit.*) el valor femenino del morfema parece estar regulado un poco antes que el masculino.³⁶ La secuencia vN, que es la que nos ocupa en este apartado, mantiene el orden de palabras gramatical en el SN³⁷ y discrimina en gran manera los valores masculino y femenino. Esta vocal prefijada aparece sustituida en 5 meses por un determinante gramatical “al cual pertenece” (López Ornat, 1997: 16)³⁸ y comparte con el morfema adulto correspondiente algunas propiedades lingüísticas como “la marca de género del determinante” (López Ornat, 1997: 16). Otros autores, sin embargo (Bottari, Ciprinai y Chilosi, 1993/94; Licerias, Díaz y Mongeon, 2000; Mariscal, 2001) no encuentran tanta regularidad, al menos en principio, en la elección de la vocal.

Licerias, Díaz y Mongeon (2000) no aprecian en los datos del español infantil la regularidad vocálica que señalaba López Ornat (1997). Para ellas, las vocales átonas del lenguaje infantil son rellenos monosilábicos que no concuerdan en principio con los nombres a los que preceden y se van convirtiendo paulatinamente en [a] para el femenino y [e] para el masculino. Estos rellenos monosilábicos son la prueba de que los niños que aprenden español activan el rasgo no interpretable “marcador de palabra/género”, típico de sustantivos, adjetivos y determinantes (Bernstein, 1993), frente a la propuesta de Bartra (1997) de la activación de un rasgo interpretable en la Forma Lógica, es decir, su contenido semántico [+referencial]. Para Licerias, Díaz y Mongeon

³⁵ Más adelante, López Ornat (2003) señala que el primer D+N de los niños no es como el de los adultos, sino que es conocimiento parcial pues carece de morfología plural y de casi todos los determinantes: solo aparecen los casos singulares de los artículos y el par *otro-otra*. La escasa aparición de la morfología del plural emparenta los estudios de López Ornat (1997, 2003) con el trabajo de Hoekstra y Hyams (1995) y su *fenómeno de evitación del plural*.

³⁶ Lo que podría deberse a una mayor transparencia del femenino o a una mayor facilidad articulatoria (Mariscal, 1996).

³⁷ Hecho que ya señalaron Bottari, Ciprinai y Chilosi (1993/1994), como hemos mencionado con anterioridad.

³⁸ Pero, si la vocal pertenece al determinante, es porque forma parte ya de esta categoría. No encontramos, por lo tanto, en este caso ninguna contradicción entre la afirmación de López Ornat y los autores que consideran que estas vocales son ya determinantes.

(*op. cit.*) la activación de este rasgo de “marcador de palabra/género” es un proceso solo explícito en la lengua materna, puesto que tanto los adultos como posiblemente muchos niños que adquieren una L2 raramente comparten las intuiciones del aprendiz de L1. Sin embargo, como mostraremos más adelante en el capítulo IV de este estudio (§ 8.1.1), nuestros datos revelan que los niños aprendices de L2 también utilizan estos rellenos monosilábicos.

Tampoco encuentra Mariscal (2001) una correspondencia clara entre las vocales y el género del sustantivo al que acompañan sino que en sus datos estas sílabas de relleno se combinan de forma azarosa con nombres masculinos, femeninos y neutros y van ajustándose gradualmente a los artículos u otros determinantes de los adultos. Los niños alternan entre *pe*, *epe*, *ope*, (*a/e*) *pe* (en lugar de *el/un pez* o *pez*) y, más adelante, ya usan *el pe* o *un pe*. El trabajo de Mariscal (2001) se enmarca, como los de López Ornat (1997, 2003), dentro de la teoría constructivista y en él estudia el proceso de adquisición del SN en español a través de los datos experimentales de cuatro niños españoles menores de tres años (de 1;10 a 2;07).³⁹ Pretende estudiar en detalle el proceso de la adquisición de los determinantes desde la hipótesis de que la adquisición de todas las categorías se establece mediante un proceso gradual según el cual, a medida que avanza la adquisición y se incrementa el número de determinantes, disminuye la variabilidad. Este proceso gradual se establece en tres de los cuatro niños con una etapa intermedia de vocales antepuestas al sustantivo, que es posterior a las omisiones del determinante y anterior a la realización del determinante. Los primeros determinantes que aparecen son los artículos; las otras formas del determinante aparecen de manera tardía y minoritaria. El género y la determinación se realizan de forma distinta según los sujetos.⁴⁰ precisamente la existencia de estas diferencias individuales entre unos sujetos y otros es, para ella, incompatible con la posibilidad de que el proceso de adquisición esté guiado por esquemas innatos de conocimiento.⁴¹ La otra crítica de Mariscal (*op.*

³⁹ Se trata de datos tomados en tres ciclos en uno de los sujetos y en dos ciclos en los demás, reunidos con la pretensión de formar un corpus amplio. Aunque el estudio se presenta como longitudinal, nos parece discutible que su valor sea el de otros estudios longitudinales más extensos en el tiempo pues la toma de datos (siete u ocho sesiones) se hizo solo en un mes.

⁴⁰ En uno de los sujetos constata una probabilidad mayor de que aparezcan sustantivos masculinos en estructuras alternativas a las omisiones que en los femeninos; en otros dos sujetos ocurre lo contrario. Por otro lado, en dos de los sujetos hay una mínima diferenciación entre artículos determinados e indeterminados.

⁴¹ Según Liceras (comunicación personal), la recogida experimental de los datos puede ser la causa de la variabilidad que señala Mariscal (2001), puesto que otros investigadores utilizan datos longitudinales con mayor o menor grado de espontaneidad.

cit.) a la gramática generativa continuista⁴² es que esta interpreta una producción como *a pé* en términos categoriales como D + N y, por lo tanto, atribuye categorías sintácticas con forma adulta al lenguaje infantil, lo cual no considera justificado.

Estas sílabas de relleno, para Mariscal (2001) son formas tempranas que se aproximan a los artículos pero están poco especificadas en su fonología. La producción de estas emisiones vocálicas y/o silábicas antepuestas al sustantivo, cuando ni su forma ni su función se adaptan al modelo normativo, muestra que los niños procesan algunas características fonológicas que caracterizan a los sustantivos en un tipo de *bootstrapping fonoprosódico*.⁴³ Así pues, el proceso de adquisición de la categoría determinante se produciría de forma gradual: primero se adquieren la posición y algunos rasgos fonológicos y “posteriormente, los detalles fonéticos, morfológicos, semánticos, etc.” (Mariscal, 2001: 54).

Como señalan Tolchinsky, Aparici y Rosado (2003), la argumentación de Mariscal (2001) obliga a la existencia previa de la posición que van a ocupar los rellenos monosilábicos y los determinantes, lo que apoya la idea de un esquema innato. Tolchinsky, Aparici y Rosado (2003) también consideran que Mariscal (2001) no distingue entre la adquisición gradual de las formas léxicas que realizan la categoría determinante y la adquisición de la categoría determinante en sí. Para ellas, el único dato que podría demostrar la no adquisición de la categoría sería la aparición de las formas léxicas que realizan la categoría determinante en una posición prohibida por la categoría (es decir, que N apareciera linealmente antes que D), dato este que no se ha encontrado en ningún caso.⁴⁴

La hipótesis fonoprosódica que avanzamos al referirnos al trabajo de Mariscal (2001) no es exclusiva de esta autora. Veneziano y Sinclair (2000), por ejemplo, intentan explicar la aparición de los rellenos monosilábicos basándose en el papel de la fonología y la prosodia y sugieren que en las primeras producciones infantiles esos elementos vocálicos son el producto de una organización de las regularidades

⁴² Es decir, aquella que considera que niños y adultos tienen acceso al mismo tipo de conocimiento.

⁴³ El *bootstrapping fonoprosódico* supone que “el niño usaría los aspectos relacionados con la prosodia y algunos rasgos fonológicos para el avance en la comprensión de la estructura gramatical” (Sanz Torrent, 2002: 101).

⁴⁴ Liceras (comunicación personal) también hace hincapié en que, si puede señalarse alguna diferencia en cuanto a la referencialidad o la definitud entre los sustantivos junto a los cuales el determinante aparece omitido y los que se acompañan de un relleno monosilábico, la razón ha de ser que en el relleno monosilábico existe también un rasgo semántico.

fonoprosódicas de la lengua. Para alcanzar la estructura yámbica del tipo V'CV(C) los niños añaden, al principio, un elemento vocálico a los monosílabos que producen.

También Lleó y Demuth (1999) y Lleó (2003) defienden, al igual que Mariscal (2001), el llamado *bootstrapping prosódico*, es decir, la idea de que la prosodia facilita el camino a la sintaxis y constituye un desencadenante para la construcción sintáctica. Para Lleó (2003), el español (y otras lenguas románicas) ofrece a los niños medios adecuados para introducir estos elementos funcionales en su gramática debido a su estatus prosódico de proclíticos, la frecuencia elevada de determinantes en español, la presencia de palabras paroxítonas y la flexibilidad de los límites a la izquierda. Los protoartículos proporcionan la sílaba necesaria para completar el pie binario. Lleó (2003) también considera que los protoartículos tienen una función cuantificadora pues nunca aparecen con sustantivos usados como vocativos ni con palabras como *sí* o *no*, sino solo en una función específica y presentadora. Las abundantes diferencias individuales en el uso de los protodeterminantes podrían estar basadas en la morfoprosodia de la lengua meta.

Por otro lado, Serra y Sanz (2003) también tratan del aspecto prosódico de los rellenos monosilábicos. En concreto, estudian el corpus Serra-Solé y se refieren a que ese elemento vocálico *schwa* coexiste en los niños con la forma adulta de los artículos, preposiciones y auxiliares; para ellos se trata de una forma que aparece no solo en sustitución de una categoría sino de dos o más. Creen que este elemento *schwa* puede considerarse un relleno articulatorio o de fluidez, esto es, un elemento de causa prosódica, y no exclusivamente un elemento vocálico protogramatical, pues se constata en los niños de entre 12 y 24 meses una tendencia a situarlo en el inicio de la frase melódica. La presencia de *schwa*, para ellos, no es libre pero sí parece serlo su ausencia.⁴⁵

⁴⁵ Encontramos una relación entre esta tendencia a situar la forma *schwa* al inicio de la frase melódica y la aparición de la forma *is* en el inglés infantil nativo, forma que se ha analizado como un protocomplementante o relleno de la posición. En cambio, en la adquisición no primaria del inglés infantil se constata la aparición de una forma *is*, que se considera marca de flexión o tiempo o concordancia. Es la misma forma morfológica pero que aparece en contextos muy diferentes y, por lo tanto, debemos suponer que su sintaxis es distinta (Fleta, 1999; Lázaro, 2002). De la misma manera parece lícito suponer que la forma inicial que señalan Serra y Sanz (2003) quizá no sea la misma que la de los protodeterminantes que acompañan al sustantivo y que aparecen allá donde lo hace esta categoría gramatical.

4. La adquisición del determinante en español L2 por niños

Los estudios referidos al SD sobre adquisición no primaria del español por niños no son muy numerosos. De hecho, el presente trabajo tiene precisamente como uno de sus valores el de contribuir a aumentar el número de estudios sobre la adquisición infantil no nativa del SD español.

En primer lugar, conviene intentar precisar cuáles son las fronteras entre la adquisición primaria infantil, la adquisición no primaria infantil y la adquisición adulta. Se habla de adquisición infantil de una lengua como L2 para los hablantes cuya exposición a la L2 se produce cuando el niño ha adquirido la mayoría de su lengua nativa; así, Unsworth (2005) propone la edad de 4 años como la que marca la diferencia entre los dos tipos de adquisición infantil: considera que a esta edad tanto la mayoría de los principios gramaticales como la fonología están fijados. En cuanto a la distinción entre adquisición no primaria infantil y adquisición adulta, encontramos varias propuestas sobre cuál es la edad del periodo crítico, esto es, cuándo empieza la adquisición adulta de L2, que van desde los 5 años de Krashen (1973) a los 15 de Long (1990) o el indeterminado momento que marca el término “pubertad” (Lenneberg, 1967). Tanto Schwartz (2004) como Unsworth (2005) entienden que la frontera se encuentra en los 8 años, ya que los niños que aprenden una L2 antes de esa edad se comportan como hablantes nativos en varias tareas relacionadas con fenómenos morfosintácticos variados (Johnson y Newport, 1989, 1991; DeKeyser, 2000). Así, algunos investigadores (Schwartz, 2004; Hulk y Cornips, 2005) consideran como adquisición infantil de L2 a la que se da en los niños cuya primera exposición a la L2 se produce entre los 4 y los 7 años; otros consideran que solo puede hablarse propiamente de adquisición adulta cuando la primera exposición a la L2 es posterior, como en el caso de Meisel (2008), que propone los 10 años.

Las investigaciones que se han realizado hasta la fecha se han centrado en la comparación con la adquisición primaria infantil del español y, por lo tanto, en los determinantes nulos, la búsqueda de rellenos monosilábicos, las construcciones de sustantivo nulo y su posible relación con la adquisición del paradigma del determinante, y los desacuerdos de número y género.

Así, los estudios de Liceras, Rosado y Díaz (1998) y Rosado (1998, 2000) analizan datos de español L1 y L2 (estos últimos en contextos naturales e institucionales) y estudian tanto la producción de sustantivos nulos con complementos

de SAdj, SP y SComp como los rellenos monosilábicos o protodeterminantes. Una de las diferencias principales que encuentran Liceras, Rosado y Díaz (1998) entre los datos de L1 y de L2 es la presencia de estos rellenos monosilábicos en L1 pero no en L2. Rosado (2000) localiza, sin embargo, dos protodeterminantes (*a* y *o* en una sola ocasión en Adil), pero considera que podría tratarse de “ejemplos anecdóticos” (Rosado 2000: 74). El presente trabajo presenta, sin embargo, ejemplos contradictorios con los de los estudios anteriores, puesto que en el corpus de nuestros datos se documentan varios casos de rellenos monosilábicos, tanto en Rachida como en Khalid (§ 8.1.1, capítulo IV).

La otra gran diferencia que encuentran estos estudios entre la L1 y la L2 es la escasa producción de construcciones de sustantivos nulos en L2, en la que, además, ocurren desacuerdos de número y género, fenómeno muy raro en L1. También aquí difieren los datos de nuestro trabajo pues en nuestros datos se encuentran varios ejemplos de construcciones de sustantivo nulo (§ 9.2, capítulo IV).

La relación entre las construcciones de sustantivo nulo y la adquisición del paradigma del determinante español en la adquisición del español como L1 y como L2 infantil es lo que estudian Liceras, Díaz y Mongeon (2000). Creen que no hay relación directa entre los dos fenómenos, pero que en L1 sí parece haber una relación entre el rasgo [+ marcador de palabra / género] (Bernstein, 1993) y la producción de sustantivos nulos. Lo que hacen Liceras, Díaz y Mongeon (2000) es analizar todos los datos de Magín y María (español L1) y de Adil y Madelin (español L2 en contexto natural), que habían sido analizados solo parcialmente en Liceras, Rosado y Díaz (1998) y en Rosado (1998). Estas autoras pretenden mostrar que los protodeterminantes o rellenos monosilábicos desaparecen cuando se proyecta el rasgo marcador de palabra.

En los datos de L1 que analizan, los desacuerdos de género en las construcciones de sustantivo nulo (es decir, el uso de *e* con nombres femeninos y de *a* con nombres masculinos) dejan de documentarse a la edad de 2;1, lo cual indica, a su parecer, que en los primeros estadios de la adquisición los niños no usan estas vocales como marcadores de género sino solo como rellenos monosilábicos; en cuanto proyectan la categoría SD, se les asigna el rasgo abstracto marcador de palabra. No encuentran en la L1 prácticamente ningún caso de relleno monosilábico en las construcciones con sustantivos nulos con SAdj (excepto una *e* de Magín antes de los 2;00) y ningún caso con SP y con SComp. En Magín y María las construcciones de

sustantivo nulo aparecen de forma paralela a las construcciones con N visible. A la vez que desaparecen los rellenos monosilábicos dejan de aparecer los determinantes nulos no adultos. Parece que los niños abandonan los rellenos monosilábicos para poder proyectar un SD que incorpore el rasgo [+marcador de palabra / género]; cuando se activa ese rasgo, dejan de producirse los desacuerdos de género.

En cuanto a las diferencias entre los datos de la L1 y los de la L2, la diferencia principal que encuentran Liceras, Díaz y Mongeon (2000) es la ausencia de rellenos monosilábicos en la L2.⁴⁶ La razón, para ellas, es que los niños aprendices de L2 poseen una sofisticación fonológica que no les permite procesar el *input* de la misma forma que lo hacen los aprendices de L1. Esto podría explicar que los aprendices de L2 no marquen el SD español con el rasgo [+ marcador de palabra], al contrario de lo que ocurre en los aprendices de L1. Otra de las diferencias entre la adquisición infantil primaria y no primaria se encuentra en el caso de las construcciones de sustantivo nulo: mientras en la L1 se encuentran bastantes casos de combinaciones de sustantivos nulos con SAdj con adjetivos de color, no ocurre igual en la L2. Además, Liceras, Díaz y Mongeon (2000) encuentran más sustantivos nulos no posibles en L2 que en L1; aunque los datos de los niños de L2, Adil y Madelin, son sustancialmente diferentes, pues hay más sustantivos nulos en Madelin. Por otro lado, frente a los que ocurre en el caso de los sustantivos nulos, los aprendices de L2 producen menos variedad de determinantes con los sustantivos visibles que los aprendices de L1.

En lo que se refiere a los desacuerdos de género y número, se encuentran muy pocos desacuerdos de género en Adil y tampoco muchos casos en Madelin, a pesar de que en los dos niños se aprecian más desacuerdos que en los aprendices de L1; por otro lado, en Adil no hay discordancias de número, mientras que en Madelin estos casos se dan hasta el final de las entrevistas. Liceras, Díaz y Mongeon (2000) no localizan desacuerdos con complementos de sustantivo nulo en los datos de L1 ni en los de L2. Madelin usa sustantivos nulos de forma productiva, aunque sigue teniendo problemas con la morfología, pues en sus datos se hallan varios casos de discordancias de género.

La conclusión de Liceras, Díaz y Mongeon (2000) es que en los aprendices de L1 hay una disección fonológica de los datos, ejemplo de una estrategia “de abajo a

⁴⁶ Como hemos señalado más arriba, Rosado (2000) encuentra dos casos, que considera dudosos, de rellenos monosilábicos en L2. Liceras (2002) afirma no tener noticia de ningún estudio que haya analizado los rellenos monosilábicos en la adquisición infantil de L2.

arriba” que es típica de los nativos y “posiblemente del aprendizaje de la lengua L2 por niños muy pequeños” (Liceras, Díaz y Mongeon, 2000: 92). No les resulta evidente si Adil activa el rasgo [+ marcador de palabra/género] ni si usa una estrategia de procesamiento “de abajo a arriba” en la comprensión, dado que su producción es más parecida a la de los niños de L1 que la de Madelin. Las diferencias entre Adil y Madelin pueden deberse a la edad: 4 años en el primer caso, 8 en el segundo y/o a su(s) L1(s) ya que la L1 de Adil es el árabe⁴⁷ y las de Madelin el sueco y el persa.

5. La adquisición del determinante en español L2 por adultos

Los estudios que se refieren a la adquisición del determinante en español L2 por adultos no son muy numerosos y se centran en un número determinado de temas: el papel de la L1 en cuanto a la especificación de rasgos o categorías funcionales y la posible subespecificación de la IL, las concordancias y discordancias de número y género en el SD, la adquisición de los artículos definidos y los sustantivos nulos y la comparación entre la adquisición de los determinantes y los clíticos. Mención aparte merece el único estudio de adquisición del español como L3 que conocemos: el de Landa-Buil (2010).

El trabajo de Liceras, Valenzuela y Díaz (1999) pretende determinar si la gramática de la L2 está subespecificada. Para ello, estas investigadoras comparan la adquisición del español nativo con la adquisición del español L2 por adultos. Proponen que en el español infantil L1 el rasgo Persona incluye Número y que, cuando Persona se realiza de forma distintiva, dejan de aparecer los infinitivos raíz y los sujetos SSNN escuetos. Sin embargo, encuentran en la morfología del verbo español un obstáculo para determinar si los datos que analizan constituyen o no una evidencia para la subespecificación y concluyen que la distribución de sujetos nulos y visibles en el español L2 adulto parece estar menos determinada por la subespecificación de la IL que por la L1 de los aprendices.

Tampoco Bruhn de Garavito y White (2002) encuentran evidencias de un déficit representacional en la IL en su estudio sobre la adquisición de los SSDD en español L2 en adultos de 14 a 19 años, estudiantes de enseñanza secundaria que aprenden español

⁴⁷ Liceras, Díaz y Mongeon (2000) apuntan la posibilidad de que en árabe exista también un rasgo [+ marcador de palabra].

en un contexto institucional y de lengua materna francesa. Argumentan en contra de la idea de que la representación de categorías funcionales, rasgos o valores de rasgos esté restringida a las propiedades de la L1 o sea defectiva y consideran que algunos de los problemas que se aprecian en la adquisición del género no pueden atribuirse a la L1 y no son indicativos necesariamente de un déficit representacional. Ellas proponen una estructura del SD en la que el sintagma NÚM se encuentra entre D y el SN: ese es el lugar en el que se encuentran los rasgos de número. En las lenguas en las que el rasgo de número es fuerte, como en las lenguas románicas, los sustantivos tienen que ascender a NÚM para cotejar el rasgo, lo que explica el orden N A; en las lenguas en las que el rasgo de número es débil, como en inglés, no es preciso el cotejo y, por lo tanto, no hay movimiento de N, lo que resulta en el orden A N. Su hipótesis es que en los aprendices de su estudio, que tienen como L1 el francés (lengua con rasgos [+género] y [+NÚM fuerte]) y adquieren el español como L2 (lengua que comparte los mismos rasgos), no habrá variación de orden entre N y A y el género estará presente desde los primeros momentos de la IL.⁴⁸

En cierto sentido los resultados del estudio de Bruhn de Garavito y White (2002) son consistentes con lo esperable: hay muy pocos errores en la colocación de los adjetivos (lo que muestra, para ellas, que los rasgos de número y caso están activos);⁴⁹ los acuerdos en concordancia de género son numerosos;⁵⁰ hay más desacuerdos de género entre sustantivos y adjetivos que entre sustantivos y determinantes⁵¹ y los artículos masculinos tienden a sobregeneralizarse en más casos que los femeninos, aunque los datos no son iguales en todos los grupos. Sin embargo, contrariamente a lo que sería de esperar, se encuentran más errores en los casos de género natural que en los

⁴⁸ Bruhn de Garavito y White (2002) hacen, a este respecto, un añadido que nos parece más dudoso: creen que si la L1 no tuviera el rasgo [+género], no se esperarían resultados diferentes. Sin embargo, parece coherente suponer que los hablantes de una lengua sin género podrían no representarlo en su IL.

⁴⁹ Según su argumentación, el principal efecto que produciría la inactividad de estos rasgos sería la variación en el orden de palabras. Sin embargo, nos parece que la no variación en el orden de palabras podría explicarse también por la influencia de la L1.

⁵⁰ Encuentran que estas concordancias de género son particularmente cuantiosas en los artículos definidos y que los errores son mayores en los artículos indefinidos, en los cuales, como es de esperar, las discordancias son inversamente proporcionales al nivel de dominio de la L2.

⁵¹ A este respecto señalan muy pocos errores de sustantivos masculinos con adjetivos femeninos pero sí muchos casos de sustantivos femeninos con adjetivos masculinos, ya sean atributivos o predicativos.

de género gramatical, aunque de nuevo la diferencia es significativa solo en uno de los grupos.⁵²

A la concordancia de género también se refieren Liceras, Valenzuela, Rosado y Díaz (1998), que analizan el habla de adolescentes bilingües de francés e inglés que aprenden español en un contexto institucional y cuyos datos se registraron durante tres años. Según su análisis, la adquisición de los marcadores de género en español L2 no puede relacionarse con claridad con la aparición de sustantivos nulos. En este caso parece, además, que no puede hablarse de detonantes fonológicos (*bootstrapping*) pues no aparecen las formas consideradas protodeterminantes. Estos datos de adquisición nativa no son comparables a los de adquisición nativa pues no encuentran una etapa en la que aparezca un dominio total de la morfología del determinante.

También sobre la concordancia de género versa la investigación de White *et al.* (2001), que estudian tanto esta concordancia como la de número en la adquisición del SD español por parte de anglohablantes y francohablantes. En su estudio las diferencias entre los distintos grupos desaparecen en los niveles avanzados, donde todos consiguen una actuación que no difiere significativamente de la de los nativos.

En el trabajo de Benyaya (2007) también se examinan las discordancias de género y número así como el uso de artículos, posesivos y determinantes. Es este un estudio en el que se analiza la adquisición del español por parte de alumnos marroquíes escolarizados en su país en la enseñanza secundaria. Comparte, por lo tanto, con nuestra investigación la lengua de procedencia de los sujetos aunque en nuestro caso los niños aprenden español como L2 y los del trabajo de Benyaya (*op. cit.*) lo hacen como LE. Encuentra muchas discordancias de género y número en la producción de los artículos españoles, para las que propone dos causas: el desconocimiento del género del sustantivo al que acompaña el artículo o la falta de atención a la concordancia; la primera causa es la que considera mayoritaria. Señala discordancias de género (*la problema, la campo, los calles*), de número (*el exámenes, han salido a la once, son la doce, desayuna a la diez*) y de género y número (*la exámenes*) y explica que en algunos casos el género de la palabra española parece decidirse por su equivalente en árabe (*la jardín, la café*). En lo que se refiere al uso del artículo *el*, considera que el uso de la

⁵² Es precisamente ese hecho, el que se encuentren más casos de discordancias en los sustantivos con género natural que en los de género gramatical, lo que les hace pensar que los hablantes no utilizan el rasgo de género de su L1 para los sustantivos equivalentes en su L2. Esta afirmación nos parece contraintuitiva.

forma contracta *l*, procedente del árabe clásico *al*, con los hispanismos marroquinizados influye en la elección del artículo en español puesto que estas palabras “trasladadas fielmente, tienen como resultado, casi siempre, la forma singular masculina *el*, que es la que más se asemeja a la dialectal”; así, aparecen como ejemplos: *voy (a) el cafeteria, voy al farmacia, en el verano, vamos al piscina, tenemos... leche en el nibira* (Benyaya, 2007: 21). No encuentra en sus datos la forma neutra del artículo, *lo*, que los aprendices sustituyen por la forma masculina o la femenina, para lo que da como razón la no existencia de la forma neutra en la L1 (como en *a la mejor dice mintira*). También la inexistencia del neutro en la L1 produce errores en el caso de los demostrativos, lo que provoca, según este autor, no solo el uso del masculino en lugar del neutro sino también que el neutro aparezca donde debería aparecer el masculino: *esto es Pepe, todo este (eso) se cambia en (con) el tiempo*.⁵³

Otro de los aspectos tratados en los estudios recientes sobre la adquisición del SD español por adultos es la adquisición de los artículos, por un lado, y la comparación entre la adquisición de los artículos y la de los clíticos, por otro. Al primer caso pertenece el trabajo de Said-Mohand (2007); al segundo, los trabajos de Rosado (2007) y de Liceras (2012). La investigación de Said-Mohand (2007) está basada en el estudio de 266 ejemplos correspondientes a tres estudiantes universitarios hablantes nativos de inglés. Pretende estudiar el uso y omisión del artículo definido entre estudiantes de nivel inicial de ELE, para lo que tiene en cuenta tanto los contextos obligatorios del uso definido como su uso excesivo. Encuentra un uso más apropiado del artículo definido en las narraciones escritas que en las orales y sus resultados confirman un uso mayor del artículo definido que del indefinido.⁵⁴ De los cuatro estadios que propone Mayberry (1998) en su estudio sobre la adquisición de los artículos definidos en español por hablantes de inglés, solo encuentra evidencias de los tres primeros (omisión del artículo, uso excesivo, variación en el uso/omisión de los artículos) pero no del cuarto (gramaticalización). Para Said-Mohand (*op. cit.*) los errores de uso por exceso no se pueden achacar a la transferencia de la L1, lo que sí parece ocurrir en los casos de omisión.

⁵³ Es llamativo que en los datos de Benyaya (2007) se encuentre esta confusión entre las formas masculina y neutra del demostrativo pero no ocurra lo mismo en el artículo definido. Curiosamente, y como veremos en el capítulo IV (§ 7.1.3.1), esta misma tendencia parece manifestarse en el corpus de Rachida pero no en el de Khalid.

⁵⁴ Para la comparación entre la adquisición del artículo definido y la del indefinido en nuestros datos véase el § 7.1.2 del capítulo IV.

El interés por el análisis comparado de la adquisición de artículos y clíticos lo explica bien Liceras (2012): tanto los artículos definidos como los clíticos se sitúan en la interfaz morfología-sintaxis, por lo que ese estudio comparado ofrece información concreta sobre los problemas relacionados con la adquisición de los fenómenos de interfaz, y ambos fenómenos, tal y como se ha demostrado en la adquisición del lenguaje no nativo, son sensibles a la “fossilización” (Liceras, 1985).

En este análisis comparado se enmarca el trabajo de Rosado (2007), que constituye una investigación sobre el proceso de adquisición del SD y en la que se incluye el estudio de la adquisición de los clíticos por parte de adultos que aprenden español como LE y que tienen como lengua materna el inglés y el francés y de adultos que aprenden español como L2 y que tienen como lengua materna alguna variante del chino. La diferencia entre las dos realizaciones de D, artículos y clíticos, es significativa, pues los hablantes utilizan estrategias para evitar la aparición de los clíticos como repetir el SD. Rosado señala que los hablantes de chino encuentran más dificultades con los artículos y los clíticos que los hablantes de inglés y francés, posiblemente por influencia de sus lenguas maternas. Según Rosado (*op. cit.*), los aprendices adultos reestructuran sus sistemas de IL haciendo uso de mecanismos lingüísticos, metalingüísticos y extralingüísticos; en los procesos de adquisición de lenguas de estos aprendices adultos se ponen en marcha procesos ausentes en la configuración de las gramáticas nativas. Por lo que se refiere a los fenómenos lingüísticos que estudiamos en nuestro trabajo (cf. capítulo IV), no encuentra rellenos monosilábicos del tipo de los que producen los niños; los sustantivos nulos no constituyen una opción productiva hasta la última de las etapas en las que divide sus datos, en el caso del grupo de hablantes de inglés y francés, etapa en la que aflora un uso más abundante y variado de estas construcciones; y halla determinantes expletivos, pero solo con las construcciones de posesión inalienable referidas a partes del cuerpo.

Liceras (2012) tiene en cuenta el trabajo de Jakubowicz *et al.* (1998) sobre niños franceses diagnosticados con TEL, en el que se pretende comprobar si la adquisición de artículos y clíticos por parte de estos niños se debe a un déficit gramatical o de procesamiento. En ese estudio apenas se encuentran dificultades en los artículos pero sí en la producción y comprensión de los pronombres clíticos; la conclusión general es que hay un déficit selectivo que no parece deberse al procesamiento. El experimento de Liceras (2012) versa sobre la adquisición de los artículos definidos y los clíticos del

español por adultos hablantes de francés, inglés y bilingües inglés-francés y su propuesta es que los hablantes presentan patrones diferentes en las dos categorías, lo que muestra que estamos ante un problema de base gramatical y no ante un problema de procesamiento de elementos átonos.

Mención aparte merece, como ya señalamos más arriba, el trabajo de Landa-Buil (2010), pues se refiere a la adquisición adulta del español como L3. Sus sujetos son aprendientes nativos de swahili que hablan el inglés como L2. Esta investigadora estudia el SD en posición de sujeto, atributo y objeto directo en la IL española de cuatro hablantes nativos de swahili y compara esta IL con las lenguas criollas que tienen el español como lexificador: el palenquero, el papiamentu y el chabacano. Los sujetos de su estudio parecen capaces de reensamblar los datos de su L1 para adecuarlos a su L3 y, contrariamente a su hipótesis inicial, no se aprecia transferencia negativa de la L2. Utilizaremos los datos del estudio de Landa-Buil en los §§ 7.1.3.1 y 7.1.3.2 del capítulo IV de nuestro trabajo.

6. Conclusión

Nos hemos ocupado en este capítulo de una selección de los temas estudiados en la bibliografía sobre la adquisición del SD a los que vamos a referirnos en el análisis de datos que ocupa el capítulo IV de este trabajo. Hemos establecido, en primer lugar, una breve introducción a los estudios de adquisición de lenguas, y hemos tratado, en segundo lugar, de la adquisición del determinante en lenguas distintas del español y muy especialmente del orden de adquisición de morfemas, la semántica de los artículos, la relación entre la morfología y la sintaxis, el alcance de la transferencia y el acceso a la GU, la posible subespecificidad de las gramáticas de la IL y el logro final. En el tercer apartado, centrado en la adquisición del determinante en español L1, nos hemos referido, entre otras cuestiones, a la relación entre la adquisición del español como L1 y L2 (nativa y no nativa), los sustantivos nulos, los rellenos monosilábicos, las amalgamas nominales y la relación entre fonología, morfología y sintaxis. En el cuarto apartado, dedicado a la adquisición del determinante en español L2 por niños, hemos tratado de la distinción entre adquisición primaria infantil, adquisición no primaria infantil y adquisición adulta, los determinantes nulos, los rellenos monosilábicos, las construcciones de sustantivo nulo y su posible relación con la adquisición del paradigma del determinante y los desacuerdos de género y número. Por último, en el

quinto apartado del capítulo, nos hemos centrado en la adquisición del determinante en español L2 por adultos y hemos estudiado el papel de la L1 en cuanto a la especificación de rasgos o categorías funcionales, las concordancias y discordancias de género y número en el SD, la adquisición de los artículos definidos y los sustantivos nulos y la comparación entre la adquisición de los determinantes y los clíticos.

CAPÍTULO III

EL SINTAGMA DETERMINANTE

1. Introducción

En este capítulo se ofrece una introducción a los análisis formales del Sintagma Determinante (SD) que se han llevado a cabo desde la lingüística teórica, comenzando con la hipótesis misma de su existencia (Abney, 1987). Esta hipótesis supuso la inclusión de la categoría Determinante (D) entre las categorías funcionales, y, si bien en la última formulación de la gramática generativa, el Programa Minimista (PM, Chomsky, 1995), el inventario de estas categorías se ha visto sustancialmente reducido, D sigue permaneciendo en la relación de las categorías funcionales reconocidas.

Se exponen varios análisis de la formación y estructura del SD así como de los procedimientos de cotejo y concordancia (Chomsky, 1995; Franceschina, 2001; Leung, 2002, Adger, 2003; Eguren y Fernández Soriano, 2004; Pesetsky y Torrego, 2007; Licerias *et al.*, 2008, entre otros) y se estudian varias de las propuestas de sintagmas intermedios entre el SD y el SN (así, Ritter, 1991 para el SNúm; Roca Urgell, 1996 para SDem y Fábregas y Pérez Jiménez, 2010 para SGénero y SClasificador). Explicaremos la formación del SD desde la selección de la categoría funcional D y las categorías léxicas N y A en la Numeración a las operaciones de rasgos —Ensamble y Movimiento— que acaban formando el SD y estableceremos una hipótesis sobre la forma en la que actúan el cotejo y la concordancia en el interior del SD y cómo esta influye en su estructura interna.

Sigue a esta introducción teórica un apartado dedicado a la comparación del SD en español y en árabe. En él trataremos de la caracterización semántica, morfológica y sintáctica de los determinantes y sus complementos, sustantivos y adjetivos, en ambas lenguas. La comparación del SD en las dos lenguas nos ayudará a definir con más exactitud nuestra propuesta de análisis del SD, que será la que esté en la base del análisis de los datos de nuestro estudio, al que está dedicado el capítulo IV de esta tesis doctoral, y que nos permitirá ofrecer una serie de hipótesis sobre la adquisición del SD español por parte de los informantes de nuestro estudio.

2. El Sintagma Determinante. Hipótesis y algunos análisis

2.1. La hipótesis del Sintagma Determinante

La hipótesis del Sintagma Determinante (SD) fue formulada por Abney (1987) y se basa en criterios sintácticos. Hay, también, condicionantes semánticos que apoyan la idea de la nuclearidad de D. Vamos a referirnos a continuación a la sintaxis y la semántica del SD.

2.1.1. Sintaxis del SD

El Determinante (D) es una categoría funcional¹ que, frente a las categorías léxicas, que describen (como N, V o Adj), tiene como función “asentar la ‘modalidad’ de una descripción, en este caso, su referencialidad” (Eguren, 1989: 189).

Por definición todo sintagma posee un núcleo con el que coincide su naturaleza categorial. En el caso de las frases nominales, como bien sintetiza Bosque (1989), los sintagmas de (1)

- (1) a. el libro
- b. el de Pedro

admiten tres análisis posibles, que se detallan a continuación:

- a) El núcleo es el sustantivo *libro* en (1a) y una categoría nominal tácita en (1b).
- b) El núcleo es el artículo *el* en los dos casos.
- c) El núcleo es el pronombre *él* en una de sus formas y en los dos casos.

Según el principio de endocentricidad, el análisis de a) propone que nos encontramos ante un Sintagma Nominal (en adelante, SN); el de b) propugna un Sintagma Determinante (en adelante, SD) y el de c) un Sintagma Pronominal (SPron).

El análisis de los sintagmas de (1) como SSNN es el admitido tradicionalmente, pero presenta el inconveniente de que la concepción distribucional de la endocentricidad

¹ D se mantiene en el moderno PM como uno de los tres elementos funcionales, con T y C. Los tres elementos funcionales, como veremos más adelante, tienen en común el poseer rasgos interpretables y no interpretables. De ahí la desaparición de Conc(ordancia) como categoría funcional en Chomsky (1995), ya que esta solo posee rasgos no interpretables y tiene como única misión ofrecer una configuración estructural.

no justifica que N deba ser el núcleo del sintagma que lo contiene: en los ejemplos de (1) no basta con saber que un determinado predicado selecciona una entidad nominal sino que es preciso saber que esa entidad está determinada. La nominalidad de los sintagmas de (1) es un requisito argumental mientras que la definitud es un requisito de selección sintáctica.

El análisis de b) es el que defiende por primera vez Abney (1987) y para el español Eguren (1989). En la propuesta de Abney el núcleo de estructuras como las de (1) es D. El núcleo del sintagma, siempre y cuando este seleccione entidades definidas, pasa de ser N a estar constituido por la determinación. La hipótesis de Abney se construye a partir del estudio del problema categorial que plantea en inglés el gerundio posesivo en *-ing*, ejemplificado en (2).

(2) John's building a spaceship

lit. 'El construyendo de John una nave espacial'

'La construcción de John de una nave espacial'

La complejidad de la construcción con gerundio posesivo radica en que su distribución es la de un SN pero el sintagma incluye internamente un SV. ¿Es, pues, el sintagma de (2) un SN o un SV? Con el fin de mantener el principio de endocentricidad y el paralelismo con el análisis de la categoría funcional Infl(exión) como núcleo de la oración, Abney propone el "análisis del SD", es decir, la hipótesis de que el núcleo del sintagma de (2) es un elemento funcional, no léxico, D, y el sintagma que forma es un SD. A partir de esta construcción extiende el análisis del SD a todos los SSNN del inglés encabezados por determinantes. Según él, este análisis será probablemente válido para todas las lenguas.

Ahora bien, ¿cuáles son las razones exactas que apoyan la idea de que el núcleo de los sintagmas de (1) es el D en el caso del español? Conviene aclarar que partimos de la idea de que el núcleo de un sintagma es el elemento que determina las propiedades del conjunto, esto es, en qué posiciones puede aparecer el sintagma, cuáles son sus complementos y cuál es su interpretación semántica. Podemos señalar, en primer lugar, una razón sintáctica: el paralelismo estructural entre la oración y los sintagmas introducidos por determinantes. Así, si el núcleo de O es la categoría funcional Infl, ¿por qué no pensar que sea también una categoría funcional el núcleo de los sintagmas

encabezados por determinante?² Siempre en la creencia de que, como explica Bosque (1989:189), “ciertos morfemas flexivos (y algunas partículas) determinan la naturaleza categorial del segmento en que aparecen porque son los que aportan los rasgos esenciales que definen a aquellos”. El paralelismo entre el SD y O se sustenta también en el hecho de que el artículo determinado, por un lado, y los sintagmas interrogativos o relativos (que son también definidos), por otro, pueden ocupar posiciones paralelas en sus respectivos sintagmas y pueden realizar un papel parecido al bloquear extracciones, como en los ejemplos de Bosque (1989: 189).

- (3) a. *El director del que he visto la película.
b. *No recuerdo de qué director he visto qué película.³

Según la idea que hemos formulado más arriba sobre cómo establecer el núcleo de un sintagma, los ejemplos de (1) forman un SD porque esos sintagmas solo pueden aparecer en contextos en los que lo hacen entidades determinadas y no entidades nominales, exigen complementos que seleccionan las entidades determinadas (SSPP, Adjs y Os) y obligan a que la referencia semántica sea la de una entidad conocida por hablante y oyente.

En tanto que entidad definida, el SD comparte su distribución con los nombres y los pronombres, lo que no hace el SN, como puede verse en los ejemplos de (4) y tal y como señalan Eguren y Fernández Soriano (2004).

- (4) a. *Las flores amarillas* son las que más me gustan.
b. *María y Luisa* son las que más me gustan.
c. *Ellas* son las que más me gustan.
d. **Flores amarillas* son las que más me gustan.

Eguren (1989) explica que la hipótesis del SD tiene la ventaja de presentar categorialmente la distinción semántica entre entidades referenciales y clasificadoras, como en (5), donde el SD de (5a) es un atributo identificador mientras el SN de (5b) es un atributo clasificador. La coordinación de un sintagma como el de (5a) y un sintagma como el de (5b) produce un resultado agramatical, lo que muestra que se trata de dos tipos distintos de sintagmas, tal y como prueba el ejemplo de (5c).

- (5) a. María es [la cantante]_{SD}.

² Podría pensarse que una teoría sintáctica que postula una estructura similar para dar cuenta de hechos lingüísticos aparentemente no relacionados está en sintonía con el principio de economía.

³ No estamos de acuerdo con Bosque (1989) en la agramaticalidad de (3b).

- b. María es [profesora de canto]_{SN}.
- c. *María es [la cantante]_{SD} y [profesora de canto]_{SN}.

Eguren aporta también una serie de datos sintácticos que exigen la existencia del SD⁴ y la correspondiente distinción entre SD y SN y que podemos ver en los ejemplos de (6): las nominalizaciones, (6a), y las construcciones *el* + O/ \bar{O} , (6b), en las que no se infringe el principio de endocentricidad en relación con SSDD equivalentes, la presencia o ausencia de determinante en los SSNN subcategorizados por ciertos verbos o predicados de ciertas oraciones reducidas, (6c), los SSNN “desnudos” objeto de un verbo transitivo o sujeto pospuesto de un verbo ergativo (6d).⁵

- (6) a. [el rojo]_{SD} / [el coche rojo]_{SD}
- b. [el que vende coches]_{SD} / [el vendedor de coches]_{SD}
- c. Vendió [el coche más caro]_{SD} / Trabajó de [vendedor]_{SN}
- d. Bebimos [agua]_{SN} (cuantificador vacío) = Bebimos [mucho agua]_{SN} (cuantificador léxico) / Bebimos [el agua]_{SD}

Por otro lado, los llamados sustantivos nulos o SSNN con núcleo elidido constituyen una prueba adicional para la hipótesis del SD, ya que en estos sintagmas el determinante es obligatorio, lo que prueba que en realidad son SSDD.⁶ La presencia obligatoria del determinante se explica porque este es el núcleo del sintagma; de ahí la gramaticalidad de (7a) y (7b) y la agramaticalidad de (7c).

- (7) a. Me gusta la casa de Juan.
- b. Me gusta la de Juan.
- c. *Me gusta de Juan.

⁴ En este primer momento Eguren (1989) propone el término Frase Determinante (FDet) para referirse al SD.

⁵ La cuestión de quién induce las marcas de concordancia dentro del sintagma, D o N, constituye un argumento interesante a la hora de decidir si el núcleo es D o N. Para Eguren (1989), en muchas ocasiones no es posible determinarlo, pero el hecho de que existan nombres invariables en cuanto al género parece apoyar la idea de que D es el inductor de las marcas de género y, por tanto, el núcleo del sintagma. Nos parece, sin embargo, que N podría inducir las marcas de concordancia en el sintagma, ya que la falta de marcas morfológicas “visibles” de género en N no implica que el rasgo de género sea inexistente. Además, puede discutirse del argumento de Eguren la asunción tácita de que el desarrollo morfológico y el sintáctico han de ser obligatoriamente simultáneos (véase a este respecto, y para la L2, Lardiere, 1998).

⁶ Lázaro Carreter (1975) propone la existencia de un núcleo nominal sobreentendido cuya referencia exacta queda fijada por el contexto lingüístico o extralingüístico. Según Brucart (1987a, b, 2004), en el lugar de N hay una categoría vacía. Raposo (1998), Eguren (1989) y Sleeman (1996), entre otros, sostienen que el lugar de N está ocupado por *pro*. Para Kester (1996) este *pro* tiene como rasgos por defecto [+humano] y [+genérico]. Rizzi (1986), por otro lado, señala que las lenguas de sujeto nulo legitiman pronombres tácitos.

Sin embargo, en SSNN sin determinante o en sintagmas cuyo cuantificador es un núcleo vacío no se puede elidir el núcleo nominal, como en (8).

- (8) a. Juan trabaja como crítico de cine.
 b. *Juan trabaja como de cine.
 c. Juan cantó canciones de ópera.
 d. *Juan cantó de ópera.

Otro de los argumentos de Eguren (1989) para sostener la hipótesis del SD se basa en la “restricción de definitud”, que afecta a las extracciones de los SSPP agentivos dentro de un SD, y que es una condición impuesta por el núcleo del sintagma, D: cuanto más definido sea el núcleo del sintagma, más dificultades se encontrarán para la extracción del SP. Así se explica la gramaticalidad de (9a), el carácter dudosamente gramatical de (9b) y la agramaticalidad de (9c).

- (9) a. ¿De qué cantante escuchaste un disco?
 b. ? ¿De qué cantante escuchaste el disco?
 c. *¿De qué cantante escuchaste ese disco?

En resumen, la hipótesis del SD supone que D pasa de ser el especificador de N a ser el núcleo que proyecta y encabeza la proyección máxima SD, con lo que D es el “constituyente rector y subcategorizador en el conjunto Det/N” (Eguren, 1989: 164).⁷ D subcategoriza los tipos de sintagma y las subclases de sustantivos con los que se combina⁸ y selecciona funcionalmente a su complemento SN (constituido por el nombre y sus complementos), complemento que constituye semánticamente un predicado, ya que el SD se refiere a ciertos objetos de la extensión del SN. Así, el SD *el libro* se refiere a un objeto definido de entre el conjunto de objetos al que puede aplicarse la extensión del nombre *libro*.

Una cuestión importante que se plantea respecto al D es si, como proponía Abney (1987), los sintagmas encabezados por determinantes en cualquier lengua deben ser analizados como SSDD. La opinión más extendida en la actualidad es que hay un SD en el caso de los determinantes definidos específicos, como el de (10a) y los

⁷ Para Aguirre (1995) no hay que olvidar que para que pueda hablarse de dominio del D ha debido adquirirse previamente la categoría N, ya que D responde a la necesidad de expresar las cualidades referenciales de N.

⁸ La subcategorización de los tipos de sintagma es lo que, en el modelo de Rección y Ligamiento, se entendía como “subcategorización estricta”. La subcategorización estricta se produce, técnicamente, bajo rección, lo que muestra que D es el rector de SN.

determinantes indefinidos específicos, como el de (10b), ambos referenciales. Por el contrario, en el caso de los determinantes indefinidos no específicos y no referenciales, como el de (11), el sintagma formado por el D y el SN es un Sintagma Número (en adelante, SNúm) (cf. Ritter, 1991; Leung, 2002, entre otros; véase más adelante el § 2.2.2).

- (10) a. *La fiesta* se celebró en el jardín.
 b. Conocí a mi marido en *una fiesta*.
- (11) Si quieres divertirte, tienes que ir a *una fiesta* cada fin de semana.

2.1.2. Semántica del SD

Como hemos mencionado en el apartado anterior, hay también una razón de índole sintáctico-semántica que apoya la nuclearidad de D y no de N en el caso de (12): se ha seleccionado léxicamente una entidad *definida* y no una entidad cualquiera. La semántica básica de un sintagma como el de (12) coincide con la del núcleo de la construcción: el rasgo semántico de referencialidad.

- (12) las flores amarillas

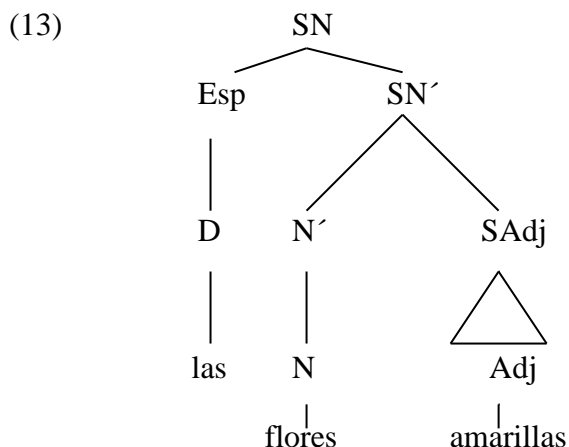
Es el D *las* el que distingue un sintagma como el de (12) de una combinación cualquiera de sustantivo y adjetivo. Las construcciones formadas por un D y un N constituyen expresiones referenciales que denotan entidades (de la misma forma que los pronombres y los nombres propios), mientras que los nombres comunes denotan clases, es decir, conjuntos de propiedades.

En el § 3 trataremos con más detalle el SD en español y la semántica de los distintos determinantes.

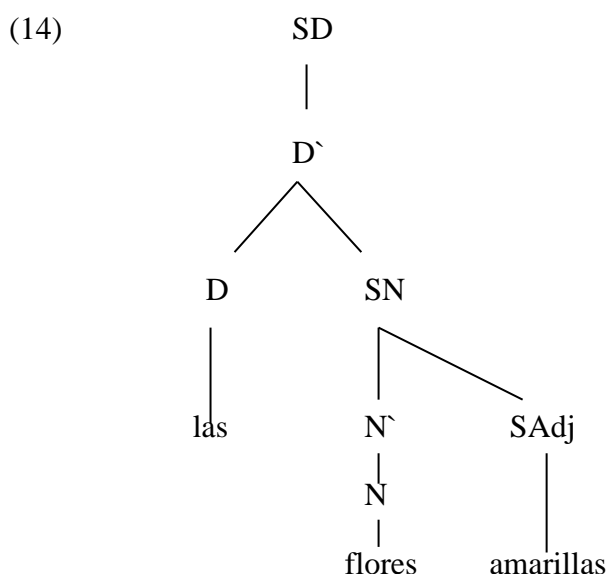
A continuación, vamos a analizar la estructura del SD en dos formulaciones de la teoría generativista chomskiana. En los casos que se verán a continuación trataremos siempre de la estructura de un SD “canónico”, en el que aparece un D, con contenido fonético completo, y un N.

2.2. El Sintagma Determinante en el Programa Minimista

Antes de la formulación de la hipótesis del SD, el sintagma de (12) se consideraba un SN, por lo que su representación sintáctica era la de (13).

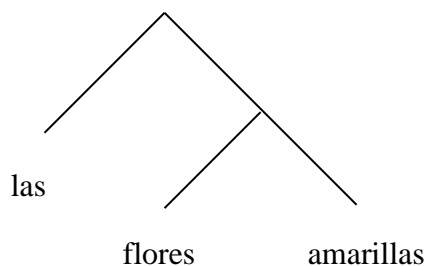


Tras la hipótesis del SD, el sintagma de (12) se ve representado según el formato de la teoría de la X con barra como en (14), donde SN es el complemento de D y, a su vez, tiene un núcleo N con un complemento SAdj. Los sintagmas tienen etiquetas categoriales (SD, SN, SAdj), que coinciden con el núcleo de la construcción.



En el Programa Minimista (PM) los elementos del SD se unen mediante la operación de Ensamble (cf. el § 2.2.2) formando una representación sintáctica en la que desaparece cualquier símbolo no necesario; es lo que se conoce como “estructura de frase escueta” (Eguren y Fernández Soriano, 2004). En esta estructura solo se especifican las unidades léxicas, que son, en realidad, conjuntos de rasgos fonéticos, semánticos y formales. Así el SD de (12) se representaría como en (15).

(15)



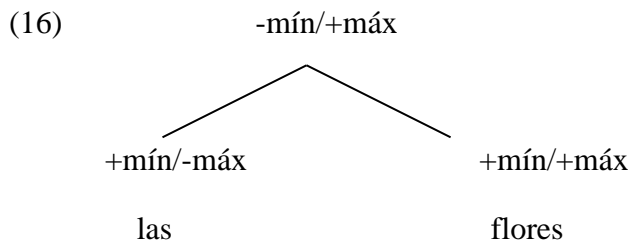
En (15) se han eliminado las etiquetas categoriales de las unidades sintagmáticas formadas por la operación de Ensamble.⁹ Esta operación de Ensamble toma dos unidades de la Numeración¹⁰ y construye con ellas una unidad sintagmática para la cual no es necesaria una etiqueta categorial: por un lado, porque las unidades léxicas (como *las*) contienen en sí mismas información categorial ([+D]), por lo que los nudos categoriales, como D, de (14) son innecesarios; y, por otro lado, porque la notación sintagmática (SD) es consecuencia de la asunción de que las unidades léxicas se combinan según patrones sintagmáticos preexistentes, idea que tiene su origen en la Teoría Estándar, asunción que ya no se mantiene.

Sin embargo, la desaparición de las notaciones categoriales y sintagmáticas hace más difícil la comprensión de una representación sintáctica. Por ello, algunos lingüistas propugnan que debe mantenerse algún tipo de codificación de las proyecciones máxima e intermedia de un sintagma y de su núcleo que sea compatible con la desaparición de los nudos preterminales. Una alternativa es la que señalan Eguren y Fernández Soriano (2004), y que se basa en la propuesta de Chomsky (1994d), que sigue a su vez la idea de Muysken (1982), según la cual las proyecciones mínimas ([+mín]) son las categorías que no son proyecciones de ninguna otra categoría, las proyecciones máximas ([+máx]) son unidades sintagmáticas que no proyectan más y las proyecciones intermedias son unidades que proyectan ([-máx]) y a la vez son proyecciones de otra categoría ([-mín]). Existen también unidades [+mín] y [+máx] como los clíticos. La explicitud de los valores de las proyecciones máximas, intermedias y mínimas no implica en realidad la inclusión de una notación adicional, ya que los valores “se desprenden directamente de la manera en que están dispuestos configuracionalmente los componentes léxicos y sintagmáticos de esta oración en este punto de la derivación”, tal y como defienden

⁹ La notación de (15) es una consecuencia necesaria de la concepción minimista de la gramática.

¹⁰ En el § 2.2.1 nos referiremos más detalladamente al Léxico y la Numeración y a su papel en la teoría gramatical.

Eguren y Fernández Soriano (2004: 269). Esta propuesta de Eguren y Fernández Soriano (2004) se ve representada en (16).¹¹



A pesar de que la sugerencia de eliminar las etiquetas categoriales es coherente con la esencia del PM, seguimos encontrando en los estudios teóricos y aplicados las notaciones sintagmáticas y categoriales, quizá por un afán de claridad, quizá por la fuerza de la tradición. En el PM se mantienen, además, las nociones de especificador, complemento y adjunto. Volvemos al sintagma de (12), repetido en (17).

(17) las flores amarillas

El sintagma de (17) es un SD en el cual el núcleo es el determinante *las*; que selecciona categorialmente a su complemento, o primer elemento que se ensambla al núcleo, el sustantivo *flores*, mientras que el adjetivo *amarillas* funciona como adjunto. A continuación veremos, en detalle, cuál es el proceso de formación de (17) según el PM.

2.2.1. El Léxico y la Numeración

El Léxico es el conjunto de piezas de una lengua listadas con sus rasgos inherentes.¹² La Numeración, concepto central de la teoría minimista, consiste en la elección de las piezas léxicas con las que opera el componente computacional (CC) en un determinado sintagma u oración y está formado por conjuntos de pares del tipo (l, n) , donde l representa una unidad del léxico y n el número de veces que se ha seleccionado esa unidad. Es un lugar restringido de trabajo léxico en el que se añaden a las piezas léxicas todos sus rasgos¹³ (Eguren y Fernández Soriano, 2004).

¹¹ Obviamos el adjetivo *amarillas* para no complicar más en este punto la presentación de las propuestas de análisis. En el § 2.2.2. tratamos de la adjunción de los adjetivos.

¹² En este mismo apartado se explican más adelante los tipos de rasgos de los que constan las piezas léxicas.

¹³ Tal y como explican Eguren y Fernández Soriano (2004: 234, nota 31), Chomsky (1998a) sustituye el término Numeración por el de Disposición de Unidades Léxicas (*Lexical Array*). Introduce en este trabajo los conceptos de “fase” y “subdisposición léxica”, de los que no haremos mención en este estudio.

Así pues, la Numeración del sintagma de (17) es la representada en (18). Matizaremos más adelante, en (21), nuestra propuesta de Numeración para (17) por cuanto el adjetivo se une mediante un Ensamble por adjunción (véase, más adelante, este concepto en el § 2.2.2).

(18) NUM = {(las, 1) (flores, 1) (amarillas, 1)}

Al entrar a formar parte de la Numeración, se han añadido a las piezas léxicas todos sus rasgos. Analizaremos, a continuación, cuáles son los rasgos que constituyen las piezas léxicas, teniendo que en cuenta que estas están formadas por conjuntos de rasgos que, a su vez, se unen también en conjuntos para formar los sintagmas y oraciones.

Los rasgos pueden ser fonéticos, semánticos y formales o sintácticos y se ordenan, en la primera formulación del PM, de acuerdo a cuatro criterios diferentes (Eguren y Fernández Soriano, 2004):

a) Según su naturaleza o contenido, se clasifican en rasgos fonéticos (que se interpretan en Forma Fonética, FF), semánticos (que se interpretan en Forma Lógica, FL) y rasgos formales (los que utiliza el Componente Computacional, CC).

b) Según el punto de la derivación en el que se introducen, los rasgos se clasifican en rasgos intrínsecos o inherentes y rasgos opcionales. Los rasgos intrínsecos o inherentes son aquellos que aparecen listados en las piezas léxicas de forma explícita, mientras que los opcionales se añaden cuando una pieza léxica entra a formar parte de una Numeración. En el caso de (17) son inherentes los rasgos categoriales ([+D], [+N], [+Adj]) y los de género ([+fem]) mientras que son opcionales los rasgos de número ([+pl]) y, en el caso, de N, también el de caso abstracto.

c) Según su “interpretabilidad”, es decir, si son o no legibles para los sistemas de actuación (FF y FL), los rasgos se clasifican en rasgos interpretables y no interpretables. Los rasgos interpretables son aquellos que tienen un contenido semántico y juegan un papel en la interpretación del significado en FL. Son interpretables todos los rasgos fonéticos y todos los rasgos semánticos. Son rasgos formales interpretables los que poseen “contenido intrínseco”, como los rasgos categoriales y los rasgos de género y número de N; son rasgos formales no interpretables el rasgo de caso estructural de N, los rasgos de número de V y Adj y los rasgos de género de D y Adj. Estos últimos tienen que ser cotejados (validados) antes de que la derivación llegue a FL:

precisamente este proceso de cotejo de los rasgos no interpretables es el responsable de las operaciones de movimiento, por lo que la distinción entre rasgos interpretables y no interpretables es de gran importancia para la teoría. Los rasgos no interpretables constituyen, según Chomsky (2000: 9), una imperfección.

En nuestro ejemplo de (17) es interpretable el rasgo de número de N y no interpretables los rasgos de número de Adj y D; estos dos últimos habrán de ser, pues, cotejados. El rasgo de género de N ha sido clasificado también como interpretable (Chomsky, 1995; Franceschina, 2001; Tsimpli y Mastrovpalou, 2007), aunque convendría hacer a este respecto una distinción entre el género “natural”, basado en las distinciones genéricas de la naturaleza (*gato/gata*), en cuyo caso el género es interpretable, y el género puramente gramatical (*mesa*), que difícilmente puede entenderse como interpretable. En español encontramos también rasgos no interpretables de género en D y Adj, que habrán de ser también cotejados.

En lo que se refiere a la importancia de esta distinción en la teoría de la adquisición, baste señalar ahora que, para Llinàs i Grau (2002), constituye una hipótesis de partida el hecho de que los rasgos interpretables sean los que primero se adquieran, mientras que los no interpretables se integren más tarde en la gramática infantil. Sería posible, en principio, extrapolar esta propuesta a la adquisición no primaria, lo que explicaría que los aprendices de L2 asignen antes (y, posiblemente, más correctamente) los rasgos de género y número en N que en D y Adj. Según esta idea, en las discordancias de género y número que podamos hallar dentro del SD serán mayores los errores en D y Adj que en N (§ 7.1.3, capítulo IV).

d) Según el estadio de la derivación en el que se cotejan, los rasgos se dividen en fuertes y débiles. El cotejo de los rasgos fuertes tiene lugar antes de Materialización (*Spell Out*) y provoca desplazamientos visibles, es decir, con efectos fonéticos. Los rasgos débiles, por el contrario, se cotejan después de Materialización y no tienen efectos fonéticos. Conviene hacer notar que la distinción entre rasgos fuertes y débiles no se mantiene en versiones más avanzadas de la teoría minimista, pues ya en trabajos posteriores de Chomsky (1998a, 2001) se prescinde de esta distinción y se da cuenta de la variación sintáctica por otros medios.¹⁴

¹⁴ La operación de ensamble de un especificador obliga al cotejo de rasgos, lo que tiene consecuencias “visibles” pues puede suponer que se pongan en marcha todas las operaciones de Movimiento (en el sentido de Chomsky, 1998a, 2001): Búsqueda, Concordancia y Ensamble. La nueva definición de

Como indicábamos más arriba, en la Numeración se añaden los rasgos opcionales a las piezas léxicas que han sido seleccionadas del Lexicón o conjunto de piezas de una lengua listadas con sus rasgos inherentes. Por lo tanto, si volvemos al ejemplo de (17), repetido en (19), las piezas del Lexicón tienen los rasgos inherentes de (20). Si admitimos que, como señalaremos después (§ 2.2.2), el adjetivo debe entenderse como adjunto, lo que supone la existencia de una Numeración paralela, el sintagma de (19) constaría de las dos Numeraciones de (21)¹⁵.

(19) las flores amarillas

(20) las = [+D] [+fem] [+def]

flores = [+N] [+fem]

amarillas = [+Adj] [+fem]

(21) a. NUM 1 = {(las, 1), (flores, 1)}

las = [+D] [+fem]

flores = [+N] [+fem]

b. NUM 2 = {(amarillas, 1)}

amarillas = [+Adj] [+fem]

El índice que aparece en cada paréntesis al lado de cada unidad en (21) representa el número de veces que esa unidad ha sido seleccionada. En la selección léxica de (20) aparece listada cada pieza léxica junto con su rasgo categorial y su rasgo de género, ambos inherentes.¹⁶ En las dos numeraciones de (21) se han añadido los rasgos de número, que son opcionales por ser de naturaleza relacional. También debería añadirse aquí el rasgo de caso abstracto del N, que no mencionamos ahora porque estamos analizando el sintagma de (19) sin contexto sintáctico.

D posee, además, un rasgo formal [+/-definido], que ha sido considerado por los investigadores tanto como rasgo intrínseco como rasgo opcional. Así, Leung (2002) lo

Movimiento no precisa de la distinción entre rasgos fuertes y débiles. Véase Eguren y Fernández Soriano (2004) para una explicación detallada de este hecho.

¹⁵ Es aquí precisamente donde, creemos, se puede criticar a la selección léxica y a la Numeración su carácter circular, ya que su propia formulación parece suponer una “mirada hacia delante”: si se seleccionan bien las piezas léxicas de (19), con sus rasgos inherentes correspondientes (por ejemplo, [+fem]) y se añaden correctamente los rasgos opcionales en (20) (por ejemplo, [+pl]) es porque, en cierto sentido, se tiene presente el resultado correcto del ensamble: (19). Si las piezas léxicas se seleccionaran al azar, lo más probable sería, sin duda, el fracaso de la derivación.

¹⁶ El rasgo categorial y el rasgo de género son rasgos que deben aprenderse cuando se adquiere una nueva pieza léxica. Por lo tanto, una adscripción incorrecta del género —es decir, un listado incorrecto del rasgo

considera opcional con el argumento de que las lenguas que tienen artículos definidos e indefinidos poseen este rasgo listado en su gramática pero no ocurre así en las lenguas que no tienen artículo. Esta decisión implica que el rasgo se añade en la Numeración o en la derivación; en el primer caso debería incluirse en (21a). Frente a Leung, creemos que las lenguas que no tienen artículos disponen de un mecanismo gramatical que da cuenta de la distinción semántica entre sustantivos definidos y no definidos, por lo que proponemos que el rasgo [+definido] existe en todas las lenguas pero puede estar alojado en otras unidades gramaticales o elementos funcionales distintos de D.¹⁷ Por ello, nuestra hipótesis es que D tiene listado como rasgo inherente su rasgo [+definido].

Por otro lado, debemos resolver también la cuestión de si el rasgo [+definido] es un rasgo interpretable o no interpretable. De nuevo encontramos discrepancias entre los investigadores: Leung (2002: 36, nota 10) parece considerar que se puede entender como un rasgo no interpretable; Tsimpli y Mastrapoulou (2007) creen, sin embargo, que el rasgo [definitud], cuando aparece, es un rasgo interpretable y que, mientras que el artículo definido no está especificado para este rasgo (lo que parece implicar que lo consideran también como un rasgo opcional), el artículo indefinido está marcado como [-indefinido]. En nuestra opinión, parece lógico suponer que se trata de un rasgo interpretable, por cuanto tiene un contenido semántico claro: la determinación o falta de ella.

2.2.2. El Ensamble

En (19) los rasgos categoriales ([+D], [+N] y [+Adj]) son interpretables, así como los rasgos de género y número de N y el rasgo [definitud]. D y Adj poseen rasgos no interpretables de género,¹⁸ que se validan a través de los correspondientes rasgos

inherente correspondiente al género—supondrá, sucesivamente, errores en la Numeración y en la derivación.

¹⁷ Así, por ejemplo, en chino mandarín, lengua en la que no existen el artículo definido ni el indefinido, la definitud o indefinitud del SN se marca mediante los determinantes nominales, el orden de palabras y el concepto de tópico (Tzu-Ju, 2003).

¹⁸ Las lenguas difieren en la interpretabilidad de sus rasgos de género y número en D y Adj. En inglés, por ejemplo, D y Adj no poseen rasgos no interpretables de género; Adj no posee rasgos no interpretables de número, lo que no puede afirmarse, en rigor, de D, ya que algunos determinantes poseen realización morfológica de número, como en (i):

- (i) a. This yellow flower.
'Esta flor amarilla.'
- b. These yellow flowers.
'Estas flores amarillas.'

interpretables de N. El cotejo de los rasgos no interpretables va a producir algún tipo de movimiento, sea o no visible. Una vez realizada la selección léxica y la Numeración, el siguiente paso en la construcción de cualquier sintagma u oración es el Ensamble.

En la construcción del SD de (19) encontramos los dos tipos de ensamble que propone el PM: el ensamble por sustitución y el ensamble por adjunción. El ensamble por sustitución es aquel que se produce entre el núcleo y el complemento del sintagma; así el D y el N (*las flores*) se ensamblan por sustitución. Semánticamente este ensamble supone la satisfacción de la estructura argumental del núcleo (*las*). Por ello, el ensamble por sustitución es obligatorio y simétrico, ya que los dos objetos se unen para satisfacer el rasgo de selección semántica de uno de ellos (D), que es el que proyecta sus rasgos. Por el contrario, el adjetivo (*amarillas*) se une al SD mediante un ensamble por adjunción. Este tipo de ensamble se caracteriza porque el conjunto formado con anterioridad a la adjunción se comporta sintácticamente como si el adjunto no estuviera presente.¹⁹ Semánticamente este tipo de ensamble produce una composición de predicados. El ensamble por adjunción es, pues, opcional y asimétrico, ya que el elemento adjuntado puede no aparecer y la “meta” de la adjunción proyecta sus rasgos de forma invariable. Eguren y Fernández Soriano (2004: 271) explican que la propuesta de Chomsky (1998a: nota 54 y 2001: 6) es que los adjuntos se derivan de manera independiente, en paralelo, y a partir de una Numeración propia, tal y como propusimos en (21).

D y N se ensamblan mediante un ensamble por sustitución y forman el SD; el N se ensambla como núcleo de un SN. Ahora bien, ¿encontramos proyecciones intermedias entre el SD y el SN?²⁰ Muchos investigadores creen que sí. Para Roca Urgell (1996), por ejemplo, en el caso de los sintagmas encabezados por demostrativos existe un sintagma demostrativo o SDem, que es inmediatamente inferior al SD; este lingüista considera que la propuesta de Abney (1987) de que los demostrativos ocupan el mismo lugar que los artículos, el del núcleo D, entra en contradicción con la coaparición del artículo y el demostrativo en algunas lenguas. En este SDem coloca también al indefinido y a los cuantificadores. Sánchez López (1993), por su parte,

¹⁹ Esto es, el conjunto formado por el sintagma *las flores amarillas* se comporta sintácticamente igual que el conjunto formado por el sintagma *las flores*.

²⁰ Como veremos a continuación, la existencia de proyecciones sintagmáticas intermedias entre el SD y el SN se mantiene en trabajos que se encuadran en la gramática generativa aun después de las formulaciones minimistas que proponían la desaparición de las etiquetas sintagmáticas (véanse los ejemplos de (15) y (16) en este mismo capítulo).

propone la existencia de un SQ que puede encontrarse en un nivel superior a SD (con los cuantificadores fuertes como *todos*) o bien puede ser complemento de D (con los cuantificadores débiles como *muchos*, en los indefinidos y numerales). También se ha postulado la existencia de Sintagma Número, Sintagma Género, Sintagma Clasificador y la categoría nominal *n*, como veremos a continuación.

Muchos lingüistas (Ritter, 1991; Franceschina, 2001; Alexiadou *et al.*, 2007, entre otros) mantienen la existencia del Sintagma Número (SNúm) como proyección sintáctica independiente dentro de la estructura oracional. La hipótesis parte de Ritter (1991), quien propone la existencia de SNúm, la proyección del núcleo afijal Número. Núm es una propiedad morfosintáctica léxicamente especificada y constituye el lugar de la especificación de número del SN (singular o plural); el núcleo N queda formulado, así, como el lugar de la especificación de género (masculino o femenino). En rigor, la existencia del sintagma intermedio SNúm no es más que el lugar en el que se aloja el rasgo de número de N. La hipótesis del SNúm sirve para explicar dos fenómenos lingüísticos: la variación paramétrica en el orden de palabras N Adj y el hecho de que haya lenguas, como el árabe o el inglés, que permitan la realización morfológica del número en D y no en Adj. En primer lugar, se sostiene que Núm es el causante de la variación paramétrica según la cual en unas lenguas encontramos el orden N Adj y en otras el orden Adj N. En algunas lenguas, como el español, el francés o el árabe, el núcleo Núm atrae a N (ya sea porque entendamos que Núm tiene un rasgo fuerte, ya sea porque se trate de un rasgo no interpretable con PPA²¹ que debe ser cotejado), lo que causa el orden de palabras N Adj.²² Por el contrario, en las lenguas en las que no hay movimiento de N a Núm (ya sea porque el rasgo de Núm es débil, ya sea porque en

²¹ El Principio de Proyección Ampliado o PPA (en inglés *EPP – Extended Projection Principle*), según el cual toda proyección necesita un sujeto, apareció formulado por primera vez en Chomsky (1982); en Chomsky (1998a) pasa a convertirse en un rasgo. Pesetsky y Torrego (2001) postulan que el valor [+/-] fuerte de los rasgos se ve reemplazado por la presencia o ausencia de un rasgo PPA en los rasgos no interpretables; la presencia del rasgo PPA es la que causa el movimiento visible. La distribución de PPA en los rasgos no interpretables de las categorías funcionales pertenece a la información específica de las lenguas. Para la explicación de este rasgo y su aplicación a los estudios de adquisición de segundas lenguas pueden consultarse Liceras, Zobl y Goodluck (2008), Platzack (2008) y Travis (2008), entre otros.

²² Esta no es, por supuesto, la única explicación que la teoría lingüística generativa ha ofrecido para el orden de palabras N A. Una de las más conocidas es la de Kayne (1994), para quien el orden de palabras básico es Adjunto Núcleo Complemento. Según Kayne, en las lenguas en las que el complemento precede al núcleo (como en inglés, donde el orden de palabras es A N) el complemento debe haberse trasladado a la izquierda, a una posición de especificador. Para Kayne el orden del inglés es un orden derivado mientras que el del español es el orden básico, según el Axioma de Correspondencia Lineal. Sin embargo, la hipótesis del SNúm implica lo contrario.

ellas Núm no posee un rasgo no interpretable) como en inglés, el adjetivo aparece linealmente antes del nombre. Véanse a este respecto los contrastes de (22).²³

(22)	a.	las	flores	amarillas
		D (fem, pl)	N (fem, pl)	Adj (fem, pl)
	b.	les	fleurs	jaunes
		D (fem, pl)	N (fem, pl)	Adj (fem, pl)
	c.	al-azhaauru	as-safrau ²⁴	
		D N (fem, pl)	D Adj (fem, pl)	
	d.	the	yellow	flowers
		D	Adj	N (fem, pl)

En las lenguas en las que hay movimiento de N a Núm hay realización morfológica del plural en N y Adj, como en español, (22a), francés, (22b), y árabe, (22c), mientras que en las lenguas como el inglés en las que no se produce movimiento de N a Núm, como en (22d), no hay realización morfológica del plural en Adj. El comportamiento morfológico de D es, sin embargo, no predecible, ya que lenguas de los dos tipos realizan morfológicamente el plural en D. Esto se debe a que la proyección SNúm solo domina a Adj —y tiene, por tanto, repercusiones en su realización morfológica—, pero no a D. Este hecho constituye, precisamente, una prueba de calado a favor de la existencia de SNúm.

Conviene señalar, por otro lado, que algunos investigadores (Schaeffer, 1997; Leung, 2002) consideran que los sintagmas encabezados por determinantes no específicos no son en realidad SSDD sino SNúms. Estos lingüistas mantienen la etiqueta SD para los sintagmas encabezados por determinantes definidos específicos y determinantes indefinidos específicos. Los indefinidos no específicos, al no ser referenciales, no aparecerían en D.

En lo que se refiere a proyecciones intermedias referidas al género, se ha mantenido la existencia de una categoría funcional *n* (Liceras *et al.*, 2008) y de un Sintagma Género y un Sintagma Clasificador (Fábregas y Pérez Jiménez, 2010). Ambas propuestas tienen en común, como veremos, la escisión del rasgo de género en dos áreas

²³ Señalamos entre paréntesis (*fem*, *pl*) la realización morfológica de estos dos rasgos. En (22c) la realización morfológica del femenino y del plural aparece sólo en N y en Adj pero no en D. A este respecto véase más adelante el § 4.1.1 y el § 4.4 de este mismo capítulo. En (22d) D y A no tienen realización morfológica de género y número y se utilizan tanto para el singular como para el plural y tanto para el masculino como para el femenino.

complementarias: una orientada a D y otra orientada a N. La hipótesis de Liceras *et al.* (2008) se fundamenta en los trabajos de Pesetsky y Torrego (2001, 2007) y en el de Kihm (2005): su categoría funcional *n* es una propiedad formal de los sustantivos, que tiene dos valores en español: masculino y femenino. De esta forma, el Género es un rasgo *n* en D y la Concordancia de Género es un rasgo D en *n*,²⁵ tal y como se muestra en (23). Nótese que se postulan rasgos y no categorías funcionales.

(23)	D	<i>n</i>
	rasgo <i>n</i> : Género	rasgo D: Concordancia de Género

En el caso del SD del español el género y la concordancia de género, cuando son rasgos no interpretables, deben ser cotejados y borrados: el rasgo no interpretable de género del D se valida a través del rasgo interpretable de género de N²⁶ mientras que el rasgo no interpretable de concordancia de género de N se valida a través del correspondiente rasgo interpretable en D, tal y como se ejemplifica en (24) donde → simboliza ‘se valida a través de’.

(24)	D		N
	rasgo no interpretable de género	→	rasgo interpretable de género
	rasgo interpretable de concordancia de género	←	rasgo no interpretable de concordancia de género

Fábregas y Pérez Jiménez (2010) por su parte, proponen la existencia de un Sintagma Gén(ero) y un Sintagma Clas(ificador), tras suponer que en el SD se encuentran dos áreas: un área “determinante”, donde se codifican las propiedades orientadas al discurso y la referencia, y un área “nominal”, en la que se definen la intensión del sustantivo y sus propiedades morfosintácticas. SGén pertenece al área del determinante y aquí “género” se entiende como una propiedad sintáctica que interviene en la noción de referencia de los SSDD. La función de este nudo es próxima al papel que desempeñan los artículos definidos, cuantificadores o adjetivos ordinales. SClas, por su parte, pertenece al área del sustantivo y aquí “género” se entiende como una propiedad que poseen los sustantivos en español y que a menudo se manifiesta en una marca morfológica que en algunos casos se traduce en una noción determinada en el

²⁴ En todos los casos utilizamos la transcripción latina en los ejemplos del árabe clásico y del dariya.

²⁵ Liceras *et al.* (2008) explican que esta es una relación paralela a la que formulan Pesetsky y Torrego (2001) para el caso: el caso nominativo es un rasgo T en D y la concordancia es un rasgo D en T.

²⁶ Es un proceso paralelo al que se produce entre N y Adj aunque este último no posee el rasgo interpretable de concordancia de género.

componente semántico y cuyo valor, en general, parece estar seleccionado por cada sustantivo o estructura nominal particular. Así, SGén domina a Adj y a N mientras que SClas está dominado por el nudo que define una estructura como sustantivo, tal y como vemos en (25), tomado de Fábregas y Pérez Jiménez (2010).

(25) [SD D [SGén Gén [SNúm Núm [SA A [Sn n [SClas Clas]]]]]]

En tanto que propiedad idiosincrásica de los sustantivos, el género es una propiedad sintáctica codificada en el SClas; el valor del género especificado aquí no tendrá ninguna influencia sobre la referencia. Por el contrario, el valor del género en el SGén no altera la clase de entes denotados por el N pero contribuye a determinar las propiedades referenciales del SN en su conjunto. Como los dos sintagmas son núcleos diferentes, con propiedades diferentes, se espera que puedan existir casos en los que los valores de los dos nudos sean convergentes y casos en que sean divergentes.²⁷

Las hipótesis de Liceras *et al.* (2008) y Fábregas y Pérez Jiménez (2010) proponen, como mencionamos más arriba, dos áreas distintas para el género, la relacionada con D y la relacionada con N. Puede establecerse la relación entre ambos como se especifica en (26).

(26)	Liceras <i>et al.</i> (2008)	Fábregas y Pérez Jiménez (2010)
	Gén	SGén
	Concordancia de Gén	SClas

Otros investigadores que no contemplan la existencia de sintagmas referidos exclusivamente al género o que no postulan dos clases de rasgos de género proponen explicar las diferencias interlingüísticas atendiendo al lugar en el que se genera este rasgo gramatical. Así Ritter (1993) sugiere que en varias lenguas, entre las que se encuentran el español y el francés, el género está generado en Núm mientras que en otras lenguas como el hebreo está generado en N.

En los siguientes apartados nos referiremos a dos análisis del SD de entre los muchos que se han propuesto: el de Franceschina (2001) y el de Adger (2003). Ambos nos ofrecen argumentos e ideas para nuestro análisis, como se tratará con más detalle en

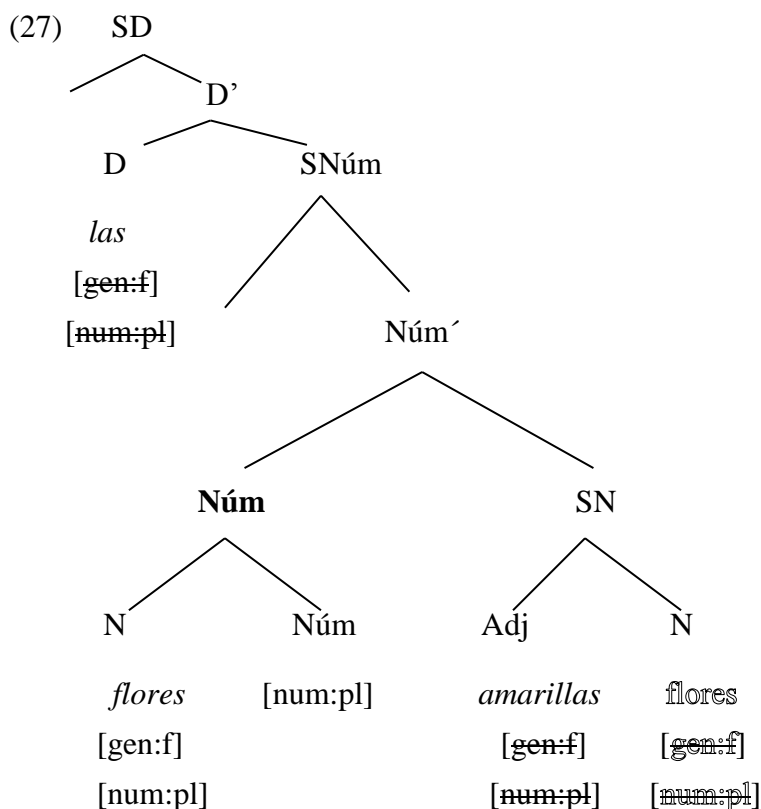
²⁷ Cuando los valores son convergentes la referencia nominal se define sobre la clase de seres que denota el sustantivo y el sustantivo no tiene interpretación metafórica. Cuando los dos valores son distintos, la referencia del SD y la denotación del SN son independientes y el SD se refiere a una entidad que no pertenece a la clase de seres que denota el N; estamos ante una lectura figurada.

el § 3.1. de este mismo capítulo. Los dos análisis están basados en el PM chomskiano, aunque mantienen las etiquetas sintagmáticas.

2.2.3. El análisis de Franceschina (2001)

El análisis del SD de Franceschina (2001) está enmarcado teóricamente en el modelo minimista clásico y es muy similar al que propone Leung (2002) para el francés. En él se aprecia un evidente esfuerzo de claridad para hacer comprensibles los procesos de Numeración y Ensamble en la construcción del SD en español. Es un análisis que acepta la existencia de SNúm.

Franceschina explica que el español tiene rasgos no interpretables de género en D y Adj, que se validan a través de los rasgos interpretables de N. En (27) vemos la adaptación de nuestro ejemplo a la propuesta de Franceschina (2001).



El núcleo Núm está en negrita para indicar que es un núcleo afijal y que, en lenguas como el español, N debe subir para satisfacer este requisito. El sombreado indica que hay una copia invisible del N que se ha movido después del segundo ensamble de *flores*. D y Adj cotejan sus rasgos no interpretables de género y número

(cotejo que se señala con el tachado de los rasgos) por su relación con N: D en la posición de especificador de D'; Adj en la posición de especificador del SN. Este análisis no se refiere explícitamente al ensamble por adjunción del adjetivo, pero en la práctica lo adjunta al N dentro del SN.

2.2.4. El análisis de Adger (2003)

Adger (2003), por su parte, considera que los adjuntos son estipulativamente sintagmas y, por ello, para los casos en que aparece N Adj propone la adjunción de un SAdj. La propuesta más novedosa del análisis de Adger se encuentra en un análisis que extiende al SN el análisis del SV como un sintagma dentro del cual se encuentra una proyección intermedia (*v*, léase *v* pequeño) antes del núcleo (*V*).²⁸ En el caso del SN, los argumentos que se ensamblan como hijos del SN se interpretan como Temas mientras que los que se ensamblan como especificadores de una proyección de *Sn* (*n* pequeño) son interpretados como Agentes, lo que da cuenta de las dos interpretaciones posibles del sintagma de (28). Adger propone este análisis para el inglés, en donde es posible la anteposición del poseedor en el llamado genitivo sajón, tal y como vemos en el ejemplo de (29). Para otras lenguas donde esta anteposición no está admitida, *n* permite, no obstante, dar cuenta de la posibilidad de que un mismo SN tenga un argumento con la interpretación de Tema y otro con la interpretación de Agente, como en (30).

(28) El libro de Pedro.

- a. 'El libro es de Pedro.' (tema)
- b. 'Pedro ha escrito el libro' (agente)

(29) Peter's book.

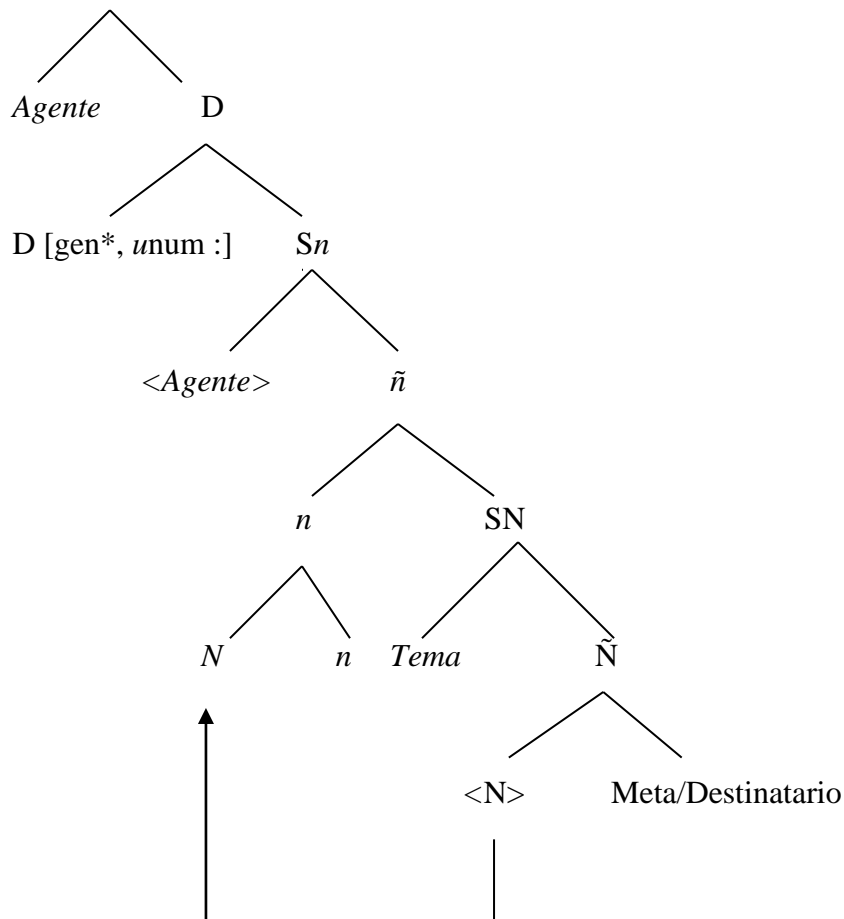
(30) El libro de Pedro de Cervantes.

La función de *n* es, por lo tanto, estipular una posición en la cual es posible generar un agente. La propuesta de Adger es que *n* existe siempre, incluso si no hay Agente, pues es el lugar al que se adjunta N.

²⁸ En el SV *v* proporciona la posibilidad de que el argumento ensamblado como su especificador reciba la interpretación de Agente.

En cuanto a los adjetivos, semánticamente modificadores y sin papel temático, Adger considera que son adjuntos a *Sn*, lo que permite explicar que los SAdjs²⁹ son opcionales y pueden ser recurrentes.

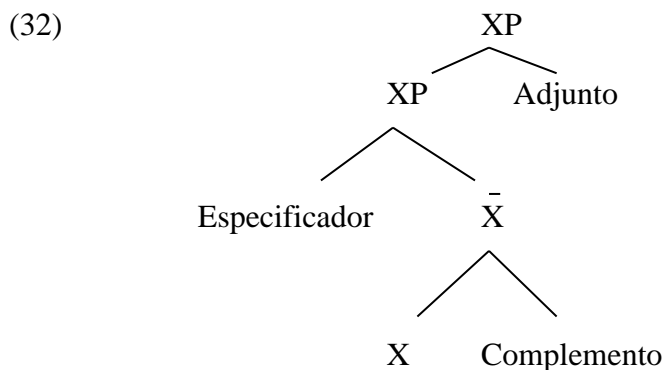
(31) SD



El rasgo [gen*] de D está relacionado con el caso mientras que el rasgo [unum :] codifica la relación de concordancia de número entre D y N; este rasgo es fuerte en español. Los distintos valores de [gen*] y de [unum :] producen variaciones entre las lenguas.

El lugar de generación de adjuntos y complementos puede distinguirse en el esquema de (32).

²⁹ Como hemos mencionado más arriba, para Adger (2003) los adjuntos son sintagmáticos de forma estipulativa.



La propuesta de Adger es muy sugerente para el inglés, debido a la existencia del genitivo sajón, como en (29). Sin embargo, la teoría del *Sn* ofrece más dificultades para el español, lengua en la que no es posible la anteposición del Agente en genitivo, y el árabe, lengua en la que los modificadores en genitivo aparecen después del N.³⁰ La propuesta tiene la ventaja de ofrecer dos posiciones de generación de los complementos del SN pero coloca necesariamente uno de ellos linealmente antes del N. A nuestro entender, la trascendencia del análisis de Adger (2003) para lenguas como el español reside en la estipulación de una proyección funcional *n*, donde pueden colocarse los valores del género, tal y como proponen Liceras *et al.* (2008) (§ 2.2.2). Así pues, su aproximación analítica no parece proporcionar, para el español ni para el árabe, ventajas teóricas sustanciales sobre la propuesta de Franceschina (2001), pero mantenemos la idea de la existencia de la categoría funcional *n*, aunque entendida en el sentido de Liceras *et al.* (2008).

3. El Sintagma Determinante en español

3.1. El Sintagma Determinante en español

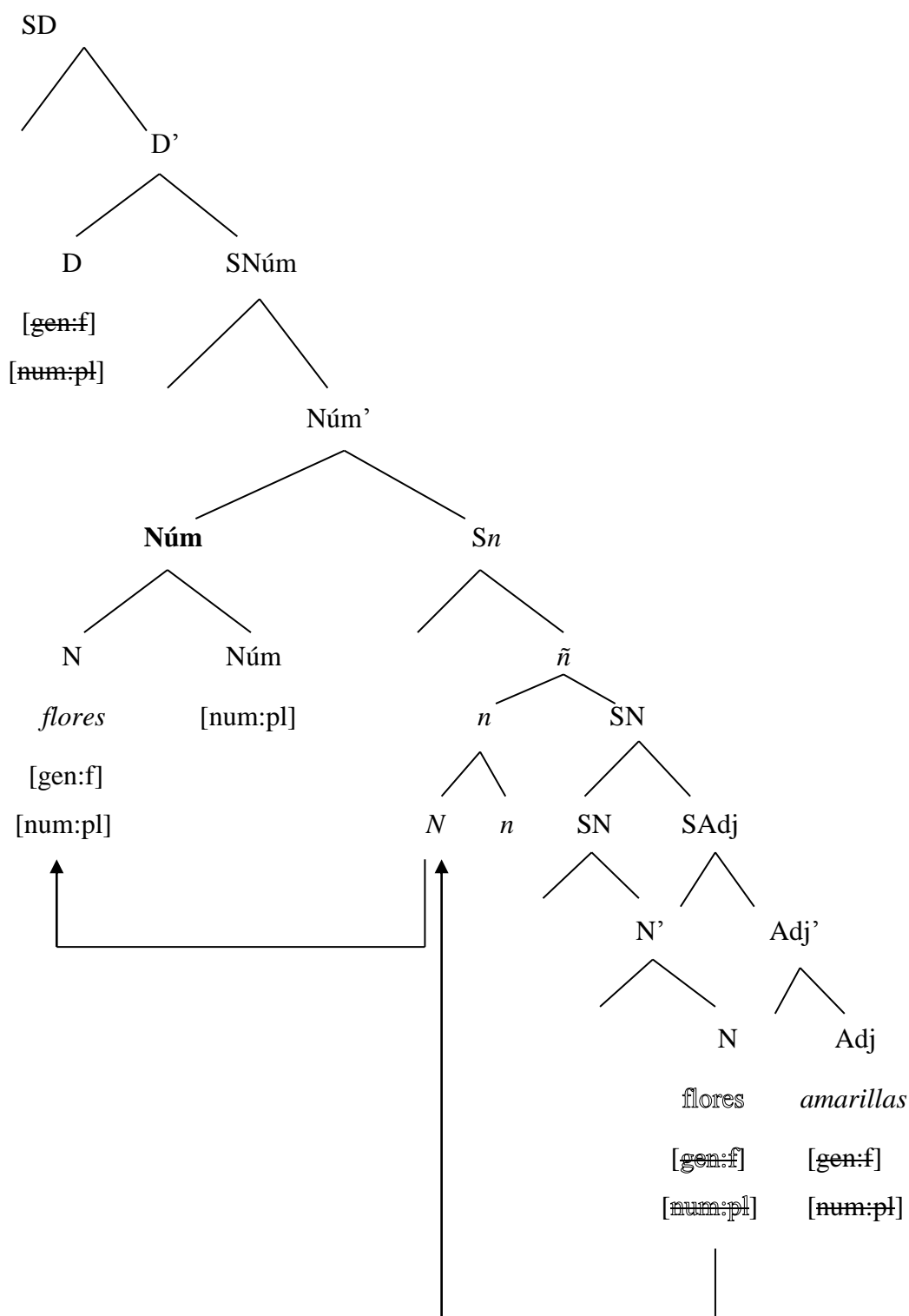
Tal como hemos mencionado, el análisis del SD que preferimos combina la propuesta de Franceschina (2001) con la de Adger (2003), entendiendo, sin embargo, la estipulación de *n* en el sentido de Liceras *et al.* (2008), esto es, como una propiedad formal de los sustantivos y en una concepción teórica que relaciona *n* con el género en el sentido de que el Género es un rasgo *n* en D y la Concordancia de Género es un rasgo

³⁰ A este respecto nótese que en los dialectos árabes hablados se han perdido los sufijos de caso, con lo que las relaciones sintácticas se expresan por el orden de palabras y la concordancia (Fassi Fehri 1982). Por lo tanto, el orden de palabras en los dialectos hablados (donde el núcleo precede a los complementos, igual que en español) es aún más significativo. Véase el § 4.1.4 de este mismo capítulo.

D en *n*, tal y como explicitábamos en (23). Aunque, como ya señalamos, la hipótesis de Liceras *et al.* (2008) y la de Fábregas y Pérez Jiménez (2010) son, a nuestro entender, bastante similares, escogemos la de Liceras *et al.* (*ibidem*) porque consideramos que posee el mismo valor explicativo y estipula menos proyecciones sintagmáticas, lo que simplifica el análisis. Obviamos aquí la propuesta de Roca Urgell (1996) de un SDem por cuanto nuestro análisis del SD está principalmente centrado en los artículos determinados e indeterminados y en mucha menor medida en los demostrativos y, por lo tanto, la propuesta de esta proyección sintagmática no es rentable para el análisis de nuestros datos. Sin embargo, apuntamos que un estudio más exhaustivo de nuestros datos exigiría una revisión más profunda de todos los determinantes del español y, por lo tanto, una serie de análisis más ajustados para cada uno de los tipos de determinantes.

El análisis que proponemos para un SD que conste de D, N y Adj es el de (33). El SAdj está generado en el lugar en el que lo están los adjuntos.

(33)



Los rasgos del núcleo afijal Núm son fuertes y atraen a N, que debe moverse para el cotejo de rasgos, de donde resulta el orden N Adj. La relación entre D y N y la relación entre N y Adj son desiguales. D posee el rasgo no interpretable de género, que es validado por su relación con el correspondiente rasgo interpretable de N; el rasgo no

interpretable de concordancia de género de N se valida a través del correspondiente rasgo interpretable en D. Adj valida su rasgo no interpretable de género a través del rasgo interpretable de N y no posee el rasgo interpretable de concordancia de género.

A continuación ofrecemos una descripción de los elementos que componen el SD en español. Trataremos, en primer lugar, de las unidades léxicas que se encuentran en español bajo la categoría de determinante para pasar después a las características de los sustantivos y los adjetivos.

3.2. El determinante en español

La caracterización del determinante en español, frente a la de otras categorías como el sustantivo o el verbo, es sustancialmente compleja, por cuanto, como señala Eguren (1989: 165, nota 1) “no es tanto una categoría —en el sentido en que N, V o Adj lo son—, sino una clase de categorías”. Así pues, la pregunta relevante es: ¿qué tienen en común las unidades que forman la clase D en español? Para Eguren (*ibidem*), los determinantes constituyen clases léxicas cerradas, aparecen a la izquierda del nombre, limitan la extensión de este y su ausencia conforma, en ciertos contextos, resultados agramaticales.

Los determinantes preceden a un SN³¹ y presentan restricciones respecto a su orden relativo mutuo o a su coocurrencia. Semánticamente, se trata de elementos cuantificadores, esto es, operadores que ligan variables (Higginbotham, 1983), y restringen la gama de referentes elegidos por el sustantivo con el que aparecen. No tienen una semántica relacionada con un papel temático³² y no asignan papel temático a sus argumentos, como sí lo hacen N o V (Adger, 2003). La clase de los determinantes en español está formada, según Eguren (1989), por los artículos, los demostrativos, los posesivos³³, los numerales cardinales y ciertos cuantificadores e indefinidos.³⁴ No son

³¹ Para la distinción entre SN y SD véase más arriba el § 2.1.1 de este mismo capítulo.

³² Eguren (1989) señala que los posesivos constituyen una excepción a esta norma, ya que sí tienen papel temático (cf., el § 3.2.3 de este mismo capítulo).

³³ Los posesivos son objeto de controversia en lo que se refiere a su caracterización como determinantes. Abney (1987) los considera especificadores de un D vacío por cuanto, a pesar de su variabilidad morfológica, no pueden licenciar un N vacío. Véase, más adelante, el § 3.2.3 de este mismo capítulo.

³⁴ Eguren (1989) no ofrece una lista de los cuantificadores e indefinidos a los que considera determinantes, pero de su trabajo se deduce que algunos de los que se encuentran en este grupo para él son *mucho*, *poco*, *algún* (y sus formas de femenino singular, masculino plural y femenino plural) y *cada*.

determinantes, sin embargo, otros elementos que han sido considerados como tales, como los numerales ordinales, los llamados “adjetivos determinativos” (*mismo, propio, anterior, demás, mero*, etc.) y otros elementos de distribución posnominal (*cualquiera, mío, éste*, etc.).

Según el criterio de Eguren (1989), las palabras destacadas en cursiva en (34) forman parte de la clase de los determinantes, pero no las de (35).

- (34) a. *El* libro de matemáticas.
 b. *Un* libro de matemáticas.
 c. *Este* libro de matemáticas.
 d. *Mi* libro de matemáticas.
 e. *Tres* libros de matemáticas.
 e. *Pocos* libros de matemáticas.
- (35) a. El *segundo* libro de matemáticas.
 b. El *mismo* libro de matemáticas.
 c. Un libro *cualquiera* de matemáticas.

No encontramos, sin embargo, unanimidad en este punto. Para Demonte (1999), por ejemplo, solo pertenecen a la clase de los determinantes los artículos, los posesivos y los demostrativos;³⁵ los tres comparten con los cuantificadores (numerales e indefinidos) el hecho de formar clases cerradas “con un número fijo de miembros desprovistos de significado léxico” (Demonte, 1999: 136). Estos términos, que no tienen significado nocional, sí tienen, no obstante, significado gramatical o funcional: los numerales e indefinidos indican cantidad, especificidad o inespecificidad y familiaridad, los artículos “marcan género y número, sirven para introducir un nombre en el discurso o para establecer una relación anafórica, expresan unicidad o presuposición de existencia, etc.” (Demonte, 1999: 136), y los demostrativos añaden a estas funciones su capacidad deíctica. Para Laca (1999: 893), por otro lado, forman parte de la clase de los determinantes el artículo, los demostrativos, los posesivos y los cuantificadores, así como “una serie restringida de elementos léxicos, cuya semántica

³⁵ Para Demonte (1999) quedan fuera de la clase de los determinantes los numerales cardinales, opinión que comparte Laca (1999). Marcos Marín (1999) señala que, aunque frecuentemente son considerados como adjetivos, los numerales cardinales siguen el orden de colocación de los determinantes, es decir, contrario al orden general del adjetivo en español (sustantivo adjetivo). Para Rigau (1999) y Leonetti (1999), entre otros, se trata de cuantificadores.

está dominada por las nociones de identidad o de cantidad (como, por ejemplo, *otro*, *diversos*, *diferentes*, *numerosos*, *innumerables*)”.

Por nuestra parte, aceptamos la propuesta de Eguren (1989), ya que, al ser la que abarca mayor número de clases gramaticales, nos permite un mayor campo de estudio y, al referirse a todas las clases susceptibles de ser consideradas determinantes, nos da la oportunidad de dilucidar, si lo hay, qué es lo que todas ellas tienen en común. Aceptar la clasificación de Eguren nos permitirá estudiar también si hay diferencias significativas entre el grupo formado por las clases más ampliamente aceptadas (artículos, demostrativos y posesivos) y el grupo formado por las otras clases. A este respecto la clasificación de Gutiérrez (2009), a la que nos referiremos más adelante y en el § 7.1.1 del capítulo IV de este trabajo, establece dos grupos que coinciden casi exactamente con el de las clases más aceptadas y el de las otras clases. Baste señalar aquí un hecho del que trataremos más adelante: los artículos, demostrativos y posesivos comparten el ser dependientes de un contexto pragmático, característica que no se da en el caso de los numerales y los indefinidos. Por lo tanto, en nuestro trabajo vamos a cuantificar las apariciones de artículos definidos e indefinidos,³⁶ los demostrativos, los posesivos, los numerales cardinales y los cuantificadores (numerales e indefinidos).

En español, y como iremos viendo a continuación, algunos determinantes poseen rasgos no interpretables de género y número (los artículos, los demostrativos, los posesivos, algunos cuantificadores) y otros no poseen rasgos no interpretables de número (los numerales). Los rasgos no interpretables se cotejan a través de su relación con el sustantivo, que sí posee rasgos interpretables.

Por otro lado, seguimos a Gutiérrez (2009) al sostener que los determinantes del español se dividen en dos tipos: los que poseen un rasgo [D] y los que poseen un rasgo [Cu]. Los determinantes con rasgo [D] son aquellos que tienen un rasgo [+definido], como el caso de los artículos definidos, los demostrativos y los posesivos, o [-definido], como en el artículo indefinido y los indefinidos como *ciertos*; los determinantes con rasgo [Cu] pueden, por su parte, tener el rasgo [+universal], como *cada* o *todos*, o [-universal], como *algunos*, *muchos* o los numerales cardinales. La hipótesis de Gutiérrez (*op. cit.*) es que los determinantes se comportan de distinta forma en función del rasgo que poseen; nosotros, como detallaremos en el § 7.1.1. del capítulo IV, sostenemos que

³⁶ Para una discusión sobre la validez del término *artículo indefinido*, cf. más adelante el § 3.1.1.2.

esta distinción es también efectiva en términos de la adquisición del determinante. A continuación presentamos un resumen de la propuesta de Gutiérrez (2009):

(36)

Determinantes			
Rasgo [D]		Rasgo [Cu]	
[+definido]	[-indefinido]	[+universal]	[-universal]
<ul style="list-style-type: none"> • artículos definidos • demostrativos • posesivos 	<ul style="list-style-type: none"> • artículos indefinidos • algunos indefinidos como <i>ciertos</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>cada, todos</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>algunos, muchos</i> • numerales cardinales

3.2.1. Los artículos

Los artículos constituyen la clase de determinantes más ampliamente estudiada en las investigaciones sobre la adquisición de L1 y L2 por varias razones: (i) en las lenguas en las que aparecen, lo hacen tempranamente tanto en la L1 como en la L2; (ii) pueden realizar o no morfológicamente el género y el número, lo que permite estudiar los procesos de concordancia y cotejo de rasgos; (iii) permiten distinguir lo referencial y/o lo específico de lo no referencial y/o lo inespecífico; (iv) y, según las lenguas, pueden aparecer antes o después del N. La extensa bibliografía sobre los artículos nos proporciona, además, una razón de orden práctico, pues nos permite disponer de cuantiosos datos con los que comparar los de nuestro estudio.

La realización morfológica de género y número en los artículos, que caracteriza al español y que está ausente en los artículos del árabe, nos va a permitir estudiar la adquisición de estos rasgos y también la concordancia entre D, N y Adj dentro del SD. Por otro lado, la existencia de dos tipos de artículos en español y en árabe³⁷ (el definido y el indefinido) nos permitirá investigar si hay diferencias en la adquisición de los conceptos semánticos de referencialidad y especificidad.

³⁷ Es discutible si el árabe posee o no un artículo indefinido. Véase a este respecto el § 4.1.1 de este mismo capítulo.

La función esencial del artículo en todas las lenguas es marcar la diferencia entre lo específico y lo no específico en relación a la referencia extralingüística e interlingüística (Karmiloff-Smith, 1979). Se trata de una distinción básica, pues todas las lenguas, incluso las que no tienen artículos, disponen de algún medio para establecer esta diferencia. En el caso concreto del español debemos notar que los artículos son imprescindibles para la formación correcta de sintagmas y oraciones, ya que los sustantivos comunes no pueden formar por sí solos expresiones referenciales, sino que precisan la aparición de un determinante, como vemos en los ejemplos de (37). Además, como señala Laca (1999), el singular numérico, es decir, el que se opone al plural, debe estar obligatoriamente precedido del artículo indefinido, como vemos en (38).

- (37) a. *Hombre llegó tarde.
b. {El/ Un/ Este} hombre llegó tarde.

- (38) a. *Comí manzana.
b. Comí una manzana.
c. Comí manzanas.

Como todos los determinantes del español, los artículos preceden al SN.

3.2.1.1. El artículo definido

El español posee dos clases de artículos: el definido y el indefinido. El artículo definido es el artículo por antonomasia³⁸ y tiene tres formas diferentes para el singular, según el género: *el* para el masculino,³⁹ *la* para el femenino y *lo* para el neutro. El masculino y el femenino tienen, también, formas de plural: *los* para el masculino y *las* para el femenino. Existen, además, las formas contractas *al* (*a + el*) y *del* (*de + el*). Excepto en las formas contractas, se trata de un elemento gramatical fonológicamente dependiente pues es proclítico, esto es, carece de acento de intensidad propio.

Como se señala repetidamente en la bibliografía (Lapesa, 1986; Bosque, 1989; Leonetti, 1999; entre otros), el artículo definido encuentra su origen en el demostrativo latino *ille/illa/illud*. Estas formas fueron desdibujando su significado demostrativo primigenio para pasar a ser usadas con sustantivos que se refirieran a objetos o seres no siempre mencionados previamente pero sí consabidos, es decir, con valor anafórico.

³⁸ Bello (1984: § 267) señala que con la palabra *artículo* “usada absolutamente se designa el definido”.

³⁹ *El* es también la variante de la forma *la* ante nombres femeninos que comienzan por *-a* tónica, como *el agua* o *el águila*.

Este determinante artículo es una creación románica y un elemento inexistente en latín (Lapesa, 1986).

En cuanto a su semántica, lo más obvio al tratar del artículo definido es precisamente su definitud. Se trata de una palabra sin contenido “de diccionario”; de hecho, el DRAE (1992) define a *el* como “artículo determinado masculino singular”. Ya Bello (1847: § 267) nos ofreció una definición del artículo definido que engloba, en gran medida, lo que después se ha escrito: “Juntando el artículo definido a un sustantivo, damos a entender que el objeto es determinado, esto es, consabido de la persona a quien hablamos, la cual, por consiguiente, oyendo el artículo, mira, por decirlo así, en su mente al objeto al que se le señala”.⁴⁰ Una definición en términos más actuales es la que nos ofrece Leonetti (1999), para quien “el artículo definido *determina* la identificación de los referentes de las expresiones nominales y contribuye así decisivamente a la cohesión del discurso”⁴¹ (Leonetti, 1999: 791). De ahí que también se utilice la denominación de artículo determinado.

El artículo definido se usa para identificar entidades individuales y también para identificar clases de entidades y nombres de especies (Bosque, 1989). Este artículo fuerza la selección de un referente concreto de entre el conjunto de referentes delimitados por el significado nominal y, por lo tanto, construye una entidad dependiente del contexto, gramatical o pragmático.^{42, 43} Su efecto pragmático proviene del hecho de que la definitud ayuda a integrar lo que se dice en la conversación y da claves al oyente de lo que el hablante piensa que el oyente sabe (Adger, 2003). Ese concepto de conocimiento del oyente está relacionado, como veremos a continuación, con las nociones de tópico y foco.

⁴⁰ En la definición de Bello se encuentran tanto el concepto de definitud (y la noción de información conocida) como el efecto pragmático que produce el artículo definido. De estos aspectos tratamos inmediatamente después.

⁴¹ La cursiva es nuestra.

⁴² Como ya señalamos en el § 3.2.1 de este mismo capítulo, los artículos definidos comparten con los demostrativos y los posesivos esta dependencia del contexto. No es casualidad que estas tres clases son aquellas que todos los lingüistas aceptan como pertenecientes a la categoría D.

⁴³ El criterio pragmático es al que recurren también autores no generativistas como Mariscal para explicar el uso de los artículos en el lenguaje infantil: “El uso más frecuente de los artículos en el lenguaje infantil se puede justificar porque tanto los niños, como los adultos que interactúan con ellos, se refieren sobre todo al contexto más próximo (al aquí y ahora); de ahí la frecuente utilización de los artículos determinados” (Mariscal, 2001: 52). En el § 7.1.2 del capítulo IV de este trabajo se tratará la cuestión de si son los artículos definidos o los indefinidos los usados más frecuentemente y los que primero aparecen en nuestros datos.

Para comprender la definición del artículo determinado como forma que construye entidades dependientes del contexto, conviene tener en cuenta que, como explica Leonetti (1999), se han utilizado tradicionalmente dos nociones básicas para comprender la semántica de este artículo. Se trata de las nociones de información conocida y de unicidad.

a) la noción de información conocida. Según esta idea, el artículo definido hace referencia a entidades presentes en el universo del discurso, bien porque hayan sido mencionadas previamente, (39a), bien porque sea posible identificarlas a través del conocimiento extralingüístico, (39b). Sin embargo, los SSNN con artículos definidos no siempre mencionan información ya dada o familiar, como en (40).

(39) a. Había un hombre cerca de la puerta. *El* hombre se acercó a mí y me habló.

b. En Madrid *el* sol calienta en verano.

(40) Cuidado con *el* perro.

La noción de información conocida ha recibido también los nombres de tema, tópico o presuposición, mientras que el rema, comentario o foco se refieren a la información que se introduce como nueva.⁴⁴ Tradicionalmente se ha identificado, en este sentido, al artículo definido con el tema, tópico o presuposición de la oración.

b) la noción de unicidad. El artículo definido hace referencia a “la única entidad existente que cumpla con las condiciones impuestas por el contenido descriptivo del SN” (Leonetti, 1999: 792), es decir, a la única entidad relevante en un contexto dado. Como señala Leonetti (ibídem), el concepto de unicidad se remonta a Russell (1905) y ha sido corregido por Hawkins (1978). Este último incorpora la distinción entre la “referencia inclusiva” y la “referencia exclusiva”: la referencia inclusiva es aquella que incluye a todos los objetos que cumplen la descripción de un sintagma en un conjunto pragmático y la referencia exclusiva es aquella que excluye a alguno de los objetos descritos. Mientras que la referencia inclusiva es la propia del artículo definido,⁴⁵ la referencia exclusiva es propia de los indefinidos.

⁴⁴ Según Leonetti (1999: nota 116), esta dicotomía solo puede aplicarse a los enunciados categóricos, que son aquellos en los que un constituyente (rema) predica algo de otro ya previamente introducido en la oración o discurso (tema). Sin embargo, no todos los enunciados son categóricos sino que existen también los llamados enunciados téticos, que carecen de esta estructura bimembre informativa y “que aluden globalmente a acontecimientos, procesos o estados transitorios”.

⁴⁵ La referencia inclusiva corresponde a lo que hemos llamado en este mismo apartado “dependencia del contexto” (cf. nota 42 de este mismo capítulo).

Leonetti (ibídem) considera que es este último, el requisito de unicidad, el que constituye la noción relevante para establecer la semántica del artículo definido y no la noción de información conocida. La definitud o requisito de unicidad es “la indicación de que el referente del SN puede identificarse de forma unívoca (sin ambigüedad) en el contexto de uso” (Leonetti, 1999: 794). El oyente debe ser capaz de identificar, sin ambigüedades, el referente mencionado por el hablante. De hecho, la elección del artículo definido “cuenta como una garantía de que el referente es una entidad identificable, accesible; en este sentido, el rasgo gramatical de la definitud no es otra cosa que una garantía de accesibilidad” (Leonetti, 1999: 795).⁴⁶ Si el artículo ofrece instrucciones para identificar un referente, puede decirse con Leonetti (1999) que su semántica es procedimental, en el sentido de Wilson y Sperber (1993), ya que ofrece instrucciones para la identificación del referente.

Otro concepto asociado a la definitud es el de referencialidad o especificidad. Los artículos (y los determinantes, en general) modifican el significado de los SSNN para hacerlos definidos o indefinidos; la aparición de sintagmas definidos o indefinidos está regida por condiciones pragmáticas y semánticas (Rigau, 1999). Una de las pruebas que se han utilizado para determinar si un SD o un SN es definido o indefinido es la de Milsark (1977) y consiste en comprobar si el SD —o el SN— produce o no una secuencia gramatical en unión con la forma impersonal del verbo *haber*: si la secuencia es gramatical, el sintagma es indefinido. Así, el SD de (41a) es definido mientras que el de (41b) es indefinido.

- (41) a. *Hay el libro detrás de la mesa.
b. Hay un libro detrás de la mesa.

El sintagma definido es identificado de forma unívoca por los interlocutores mientras que el indefinido aporta información no predecible. Para algunos autores, sin embargo, los sintagmas que pueden aparecer con la forma impersonal de *haber* son sintagmas inespecíficos y no indefinidos (Enç, 1991). Y es que el concepto de definitud y el de especificidad están claramente asociados. Por otro lado, aunque la especificidad

⁴⁶ La garantía de accesibilidad podría interpretarse como un correlato de la interpretabilidad en FL (Chomsky, 1995). Si así fuera, el rasgo [+def] del artículo definido sería un rasgo interpretable. A este respecto, véase el § 2.2.1 de este mismo capítulo.

y la referencialidad aparecen como nociones diferentes, no hemos encontrado diferencias significativas entre los dos.⁴⁷

Un SD referencial y específico es aquel mediante el que el hablante se refiere, de forma intencionada, a una entidad determinada en la que está pensando; en este caso, el referente es conocido por el hablante y el oyente y es único en el dominio contextualmente relevante. En los SSDD definidos la interpretación básica es la referencial y específica, como en (42a), más abajo.⁴⁸ Véase que hablamos de SD porque para que un SN tenga una interpretación específica en español debe estar encabezado por un determinante.⁴⁹ La interpretación referencial y específica propia de los artículos definidos recibe también el nombre de interpretación fuerte, pues el SD se refiere a una entidad dada, de forma independiente del contexto oracional. Por el contrario, un sintagma inespecífico y no referencial es el que se usa cuando el hablante no tiene la intención de referirse a una entidad determinada (Leonetti, 1999). Los SSDD o SSNN indefinidos⁵⁰ tienen una interpretación básica inespecífica, como en (42b); a estos sintagmas se los denomina también cuantificacionales. El SN indefinido también puede ser referencial o específico si el hablante menciona con él al referente que tiene en

⁴⁷ Nos referimos, en este caso, a la noción pragmática de especificidad. Esta noción, sin embargo, también se ha definido en términos semánticos: un SN es específico cuando su interpretación es independiente de la presencia de cuantificadores y “permite inferir la existencia de un referente individualizado” (Leonetti, 1999: 859). Hay una tercera interpretación del término ‘específico’, según la cual la interpretación específica se identifica con la partitiva (“uno de entre varios”), esto es, con la cuantificación sobre un conjunto ya establecido.

⁴⁸ El artículo definido puede encabezar SSDD con interpretación inespecífica en los casos en los que “aun manteniéndose el contenido básico de unicidad, se emplean para aludir a referentes hipotéticos o futuros, no identificables, de los que no se puede afirmar que existan como tales en el momento de la enunciación” (Leonetti, 1999: 860), como en los ejemplos de Leonetti (1999: 860) que reproducimos en (i) y donde se señalan en el corchete los SSDD que pueden recibir una interpretación inespecífica:

- (i) a. [El mejor examen] tendrá matrícula.
- b. Buscamos [al equipo que sea capaz de superar esta prueba].
- c. Al director le gustaría examinar [las solicitudes que se reciban].

Para ello, es necesario que el SSDD definido se encuentre en un contexto intencional dado, en casos en los que “las condiciones impuestas por el contenido descriptivo sobre el posible referente adquieren un peso decisivo” (Leonetti, 1999: 861).

⁴⁹ Los nombres propios, como los pronombres, no pertenecen a la categoría N sino a D (Postal, 1969; Longobardi, 1994; Travis, 2008).

⁵⁰ En este caso hablamos de SSDD o SSNN porque los dos tipos de sintagmas pueden recibir una interpretación inespecífica. Véase que a este respecto no hay diferencia entre los sintagmas de (ii).

- (ii) a. En las vacaciones de verano siempre leo [libros]_{SN}.
- b. En las vacaciones de verano siempre leo [un libro]_{SD}.

mente, como en (42c).⁵¹ Si el SD o SN indefinido necesita del contexto oracional para referirse a una entidad dada, se dice que se trata de una interpretación débil.

- (42) a. *El profesor* ha pedido un aumento de sueldo.
 b. *Un profesor* ha pedido un aumento de sueldo.
 c. *Un profesor de la escuela* ha pedido un aumento de sueldo pero el otro no.

Otro concepto importante en lo que se refiere al artículo es la noción de genericidad: un SN es genérico cuando se refiere a una clase o especie o a individuos o parejas de individuos. Frente a lo que pudiera pensarse, tanto los SSDD definidos como los indefinidos pueden ser genéricos, como muestran los ejemplos de (43):

- (43) a. *El hombre* es un animal racional.
 b. *Un hombre* es un animal racional.

En cuanto a la sintaxis, en español el artículo definido permite la construcción llamada de sustantivo nulo, esto es, una construcción en la que el N no aparece y sí lo hacen, en cambio, los otros elementos del SD, como en (44). Se ha dicho que estos sustantivos nulos están legitimados por la morfología “rica” del artículo, de la misma forma que la morfología “rica” del verbo permite la construcción de sujeto nulo. Para la discusión a este respecto véase el § 9.2 del capítulo IV.

- (44) a. las rosas rojas / las ø rojas.
 b. las rosas que están al lado del río / las ø que están al lado del río.
 c. las rosas de Inglaterra / las ø de Inglaterra.

En resumen, el artículo definido garantiza, por un lado, la accesibilidad del referente, tiene generalmente una interpretación básica específica o referencial y produce interpretaciones fuertes.

Hemos visto hasta aquí los usos denotativos del artículo definido en español. Sin embargo, el artículo determinado puede también funcionar como determinante expletivo cuando no tiene contenido semántico y solo es un reflejo de los rasgos de concordancia entre D y N (Zubizarreta y Vergnaud, 1992). El determinante expletivo se utiliza en

⁵¹ En español no hay marcas gramaticales para señalar la especificidad o inespecificidad de un SN pero sí hay elementos que señalan qué interpretación es la más adecuada. La primera condición para que el SN tenga una lectura específica es que tenga determinante. Constituyen elementos importantes el modo verbal en las oraciones de relativo (el indicativo es lectura específica, el subjuntivo inespecífica), el objeto directo preposicional (la ausencia de *a* ante objetos animados es marca de inespecificidad), los modificadores y la posición de los adjetivos (los explicativos indican especificidad; relativas explicativas y aposiciones especificativas suelen ser incompatibles con antecedentes inespecíficos).

español en estos tres casos: con nombres propios, (45a), de forma no normativa; con plurales genéricos, (45b), y en las construcciones de posesión inalienable, (45c).

- (45) a. Me lo contó *la María*.
 b. *Los leones* son animales carnívoros.
 c. Le duele *la cabeza*.

Como se trata de usos muy específicos del español, y en los que su aparición es un reflejo de los rasgos de concordancia con N, hemos creído interesante tener en cuenta estos determinantes expletivos en nuestro estudio (§ 9.1, capítulo IV).

3.2.1.2. El artículo indefinido

El artículo indefinido, también llamado indeterminado, tiene un significado lingüístico opuesto al del artículo definido. También su origen es radicalmente distinto. Proviene del numeral latino *unus*, que se empleaba con el significado indefinido de ‘alguno’, ‘cualquiera’ o ‘cierto’ y que fue utilizándose ya en el latín hispánico para acompañar al sustantivo que se refería a entes no mencionados con anterioridad, para señalar novedad o bien con matiz expresivo (Lapesa, 1986: 74). De este origen numeral y significado indefinido proviene la discusión largo tiempo arraigada entre los lingüistas sobre si está justificado o no mantener la distinción entre artículo indefinido, pronombre indefinido y numeral.⁵² Aunque hay datos a favor y en contra de la distinción,⁵³ aceptamos aquí la opinión mayoritaria de que se trata de entidades gramaticales diferentes.

En español el artículo indefinido tiene dos formas diferentes para el género en singular (*un* y *una*) y dos formas más para el plural (*unos* y *unas*). El valor semántico de *un* es la indefinitud, es decir, “la ausencia de indicaciones para la localización del referente” (Leonetti, 1999: 838) o, en otros términos, su no garantía de accesibilidad. En general, puede decirse que introduce información nueva en la oración o el discurso y es

⁵² Leonetti (1999: 835, nota 899) menciona la bibliografía más importante respecto a este asunto, aunque nos advierte de que se trata de un problema en gran parte terminológico y, por ello, no esencial. Para Laca (1999: 895), por ejemplo, *un* es “un numeral debilitado o cuantificador débil” incluso cuando el contexto no obligue a entender la idea de cuantificación.

⁵³ Sobre la relación entre *un* y *uno* puede verse, por ejemplo, Leonetti (1999: 835), quien afirma que “las interpretaciones que se pueden asignar a *uno* son paralelas a las que se pueden asignar a un SN con *un*, y la distribución de las dos formas es complementaria, y fácilmente predecible por medio de una regla de apócope que convierte a *uno* en *un*: cuando sigue, como núcleo del SN, un nombre fonéticamente realizado (sin que se requiera adyacencia estricta), aparece *un* y, en caso contrario, aparece la variante prenominal *uno*.” (Leonetti, 1999: 835)

foco, rema o comentario, aunque, como veremos en (46a), también puede introducir referentes nuevos. Otras características del artículo indefinido señaladas por Leonetti (ibídem) son las siguientes: no permite interpretaciones anafóricas, (46b), no puede referirse a todos los miembros de una clase dada, (46c), y puede ver afectado su significado por ciertos operadores de ámbito como la negación, (46d).

- (46) a. Vi *una casa* que me gustó mucho.
 b. Vi [una casa]_i que me gustó mucho. Pero [una casa]_j era demasiado cara.
 $i \neq j$
 c. Un libro es muy interesante. \neq 'Los libros son muy interesantes.'
 d. En todo el grupo no se veía una mujer. (= ninguna mujer)

Frente a los artículos definidos que afirman la existencia del referente, los indefinidos la suponen. Véase a este respecto el contraste entre (47a) y (47b):

- (47) a. Creo que Luisa se ha comprado una casa. ('Parece que existe una casa tal que Luisa se ha comprado')
 b. Creo que Luisa se ha comprado la casa. ('La casa existe y parece que Luisa se la ha comprado')

Por otro lado, los artículos indefinidos poseen restricciones semánticas, ya que no pueden combinarse con sustantivos no contables a no ser que estos se recategoricen y pasen a señalar una subclase o un tipo, ya sean concretos, como en (48) o abstractos, como en (49).

- (48) a. *En la tienda he comprado una leche.
 b. En la tienda he comprado una leche muy barata.
 (49) a. *Para vivir con Javier es necesaria una paciencia.
 b. Para vivir con Javier es necesaria una paciencia de santo.

Como señalamos en el § 3.2.1.1, los SSDD o SSNN indefinidos pueden ser referenciales o cuantificacionales, es decir, específicos y no específicos, aunque su interpretación básica es la inespecífica. El valor semántico del artículo indefinido inespecífico es muy cercano al del numeral *un*, por cuanto lo no específico supone, sin embargo, la constatación de la cantidad. Los artículos indefinidos pueden producir interpretaciones fuertes o débiles.

Podríamos suponer que los artículos indefinidos legitiman también, al igual que los definidos, la aparición de nombres nulos, tal y como se ve en los ejemplos de (50), correlato de los de (44).

- (50) a. unas rosas rojas / unas \emptyset rojas.
 b. unas rosas que están al lado del río / unas \emptyset que están al lado del río.
 c. unas rosas de Inglaterra / unas \emptyset de Inglaterra.

Sin embargo, en estos ejemplos de (50) parece que no se trata de artículos indefinidos sino de cuantificadores indefinidos, como lo muestra el hecho de que en esta construcción el masculino singular debe ser obligatoriamente *uno*, forma que está en distribución complementaria con *un* (Leonetti, 1999 y nota 52 de este mismo capítulo), tal y como ejemplifican los casos de (51).

- (51) a. un clavel rojo / uno \emptyset rojo.
 b. un clavel que está al lado del río / uno \emptyset que está al lado del río.
 c. un clavel de Inglaterra / uno \emptyset de Inglaterra

Una cuestión interesante es si cualquier sintagma encabezado por un artículo indefinido se constituye siempre como un SD o, por el contrario, como un SNúm. En el caso de los artículos indefinidos específicos, al igual que en los definidos, el acuerdo es que se trata de SSDD, como en (52).

- (52) a. Conocí a mi marido en [una fiesta]_{SD}.
 b. [La fiesta]_{SD} se celebró en noviembre.

Sin embargo, cuando nos encontramos ante un artículo indefinido de lectura inespecífica, Leung (2002) propone que se trata de un SNúm, como en (53).

- (53) Si quieres ir a la fiesta, necesitas [una invitación]_{SNúm}.

A efectos de nuestro estudio, y tal como trataremos más adelante en el capítulo IV de este mismo trabajo, consideraremos todos los sintagmas en los que aparecen artículos indefinidos como SSDD.

3.2.2. Los demostrativos

Los demostrativos constituyen, junto con los artículos y los posesivos,⁵⁴ las únicas clases que no ofrecen dudas respecto a su pertenencia a la categoría D. Son

⁵⁴ Para los posesivos véase más adelante el § 3.2.3 de este mismo capítulo.

equivalentes distribucionales del artículo y tienen un significado aun más definido que el del artículo definido, si aceptamos la existencia de una escala de definitud (Eguren, 1989). Los demostrativos del español funcionan como determinantes y pronombres. Al igual que ocurre con los artículos, los demostrativos también aparecen de forma muy productiva desde los primeros estadios de la L1 y la L2.

El paradigma de los demostrativos incluye tres grados de distancia respecto del hablante (cercanía, lejanía y un grado intermedio),⁵⁵ tres géneros (masculino, femenino y neutro) y dos números (singular y plural), según el paradigma de (54). La relación de distancia está relacionada con los rasgos de persona, que se interpretan como seleccionadoras del hablante, el oyente o ninguno de los dos (Adger, 2003).

(54)

Demostrativos						
	Masculino		femenino		neutro	
	singular	plural	singular	plural	singular	plural
cercanía	<i>este</i>	<i>estos</i>	<i>esta</i>	<i>estas</i>	<i>esto</i>	-
medianía	<i>ese</i>	<i>esos</i>	<i>esa</i>	<i>esas</i>	<i>eso</i>	-
lejanía	<i>aquel</i>	<i>aquellos</i>	<i>aquella</i>	<i>aquellas</i>	<i>aquello</i>	-

Todas estas formas pueden funcionar como determinantes pronominales y como pronombres, excepto las formas neutras que son obligatoriamente pronominales, ya que en español no hay sustantivos de género neutro. Los demostrativos pueden combinarse con adjetivos, sintagmas preposicionales y oraciones de relativo y lo hacen en su forma pronominal, como lo muestra el hecho de que pueden también hacerlo las formas neutras, como en (55).

- (55) a. Esta roja.
 b. Ese de allí.
 c. Aquello lejano.
 d. Eso que está a tu lado.

⁵⁵ Según Kany (1945: 170, apud Eguren, 1999), en el español de América el sistema tiende a reducirse a dos únicas formas: *este* y *ese*, donde esta última hace la función de *aquel*.

Los demostrativos del español tienen la particularidad de poder aparecer también como determinantes en posición posnominal en construcciones en las que el sustantivo va precedido por el artículo, como en (56). Se trata de construcciones propias del habla coloquial en la que se resaltan matices semánticos como la mayor o menor implicación del hablante con el referente y en las que el demostrativo tiende a desempeñar el papel de rema o información nueva (Eguren, 1999).

(56) La chica esa.

El ejemplo de (56) plantea el problema de cómo y dónde se genera en este caso el demostrativo, que no pierde su valor de determinante. Según Roca Urgell (1996), el demostrativo se genera siempre en S_{Dem} y lo hace en posición inferior al SD; parece que deberíamos suponer, entonces, la subida de N. También en este caso es posible suponer que el demostrativo se genera como lo haría un adjetivo y se ensambla por adjunción. Esta posibilidad entra en contradicción, sin embargo, con la falta de adecuación que resulta de coordinar un determinante demostrativo pospuesto y un adjetivo, como se ve en (57a). Bien es cierto, no obstante, que la coordinación no es un argumento decisivo por cuanto la coordinación de adjetivos de distinto tipo no siempre produce oraciones gramaticales o pragmáticamente adecuadas, como puede apreciarse en (57b).

- (57) a. #La chica esa y alta.
b. #La chica canaria y alta.

Otra posibilidad teórica la plantea el hecho de que, como trataremos en el § 3.2.3, los posesivos también pueden aparecer en esta posición y, en ese caso, adoptan la forma pronominal, lo que podría suponer que en (56) nos encontramos ante un pronombre y no ante un determinante. Para un posible análisis de esta hipótesis, véase más adelante el § 3.2.3.

Como ya mencionamos en el § 3.2.1.1, existe una relación histórica entre el artículo definido y los demostrativos. La semántica de los artículos definidos y de los demostrativos es parecida puesto que, al utilizar estos últimos, el hablante asume que el oyente va a ser capaz de identificar el referente del sintagma como cercano o lejano (o ni cercano ni lejano) en términos espaciales o de discurso (Adger, 2003). Sin embargo, frente al artículo definido, que en ciertos contextos admite la interpretación

inespecífica,⁵⁶ los demostrativos tienen obligatoriamente una interpretación específica o referencial, como muestra (58), si aplicamos la prueba de Milsark (1977) que, según Enç (1991), distingue los sintagmas inespecíficos de los específicos.

(58) Hay estas manzanas.

Además, los demostrativos son deícticos por naturaleza, es decir, su uso depende de la posición –objetiva o subjetiva– en que el hablante coloca al referente, que debe ser accesible a partir del contexto lingüístico o extralingüístico, lo que invalida posibles lecturas genéricas. Por ello, el uso del demostrativo es necesariamente más restringido que el del artículo definido. De hecho, como ya señalamos al comienzo de este mismo apartado, los demostrativos son más definidos que los artículos definidos.

Los demostrativos se distancian de los artículos también en la tonicidad, característica que les permite la doble función de determinantes y pronombres. Los artículos, al ser átonos, no tienen permitida esta segunda opción, como vemos en los ejemplos de (59).

(59) a. Ese libro es muy aburrido./ Ese es muy aburrido.
b. El libro es aburrido./ *El es muy aburrido.

En nuestro estudio hemos contabilizado tanto los casos de determinantes demostrativos como los pronombres demostrativos.

3.2.3. Los posesivos

Incluimos en la categoría de los determinantes los tradicionalmente denominados adjetivos posesivos, siguiendo, entre otros, a Eguren (1989). Abney (1987), sin embargo, considera que es posible que los posesivos no sean auténticos determinantes sino especificadores de un núcleo D vacío, opinión que comparte Adger (2003), para quien su posición de ensamble no está muy clara.⁵⁷ El núcleo D también estaría vacío en este caso, lo que explicaría por qué no se puede recuperar el N vacío ni casual ni morfológicamente, como en los ejemplos de (60').

⁵⁶ Véase la nota 48 de este mismo capítulo.

⁵⁷ Adger (2003) considera que puede proponerse que los posesivos se ensamblan en el operador de un núcleo opcional funcional al que denomina Poss. El poseedor coteja su rasgo de caso con el rasgo [gen] de D y se mueve para satisfacer la fuerza de ese rasgo.

- (60) a. Mi casa madrileña.
 a.' *Mi madrileña.
 b. Tu casa del campo.
 b.' *Tu del campo.
 c. Su casa que está en las afueras de la ciudad.
 c.' *Su que está en las afueras de la ciudad.

Los determinantes posesivos, como acabamos de comprobar, no habilitan un N vacío a pesar de su variabilidad morfológica. Se trata de una variabilidad restringida, pues los posesivos no marcan morfológicamente el género en todas las personas, aunque siempre diferencian el singular del plural. Para Abney (1987), los posesivos tienen, además, otra particularidad que los hace diferentes a los otros determinantes: son los únicos que reciben papel temático. Esta característica de los posesivos los convierte en una excepción a la idea de que los determinantes no tienen papel temático (Eguren, 1989).

En español los posesivos pueden ser determinantes pronominales, pronombres y pueden aparecer también en posición posnominal. Como determinantes pronominales señalan el número de la cosa poseída (singular y plural), el género (masculino y femenino) y las personas de la posesión (primera, segunda y tercera persona de singular y de plural). El paradigma de los posesivos pronominales en español es el de (61).

(61)

Posesivos pronominales				
	masculino		femenino	
	singular	plural	singular	plural
1ª persona singular	<i>Mi</i>	<i>mis</i>	<i>mi</i>	<i>mis</i>
2ª persona singular	<i>Tu</i>	<i>tus</i>	<i>tu</i>	<i>tus</i>
3ª persona singular	<i>Su</i>	<i>sus</i>	<i>su</i>	<i>sus</i>
1ª persona plural	<i>nuestro</i>	<i>nuestros</i>	<i>nuestra</i>	<i>nuestras</i>
2ª persona plural	<i>vuestro</i>	<i>vuestros</i>	<i>vuestra</i>	<i>vuestras</i>
3ª persona plural	<i>Su</i>	<i>sus</i>	<i>su</i>	<i>sus</i>

La forma de la tercera persona es igual para el singular que el plural, lo que no hace sino añadir más complicación a un paradigma bastante heterogéneo. Todas ellas son formas átonas excepto las correspondientes a la primera y segunda persona del plural, que también son las únicas en las que se distingue el género y que son idénticas a la forma pronominal.

En nuestro estudio hemos intentado contabilizar también las formas de los posesivos pronominales pero no hemos encontrado ningún caso. Las formas pronominales de los posesivos, que son las que aparecen también en posición posnominal, se organizan en un paradigma más regular que distingue siempre género y número.

(62)

Posesivos pronominales				
	masculino		femenino	
	singular	plural	singular	plural
1ª persona singular	<i>Mío</i>	<i>míos</i>	<i>mía</i>	<i>mías</i>
2ª persona singular	<i>Tuyo</i>	<i>tuyos</i>	<i>tuya</i>	<i>tuyas</i>
3ª persona singular	<i>Suyo</i>	<i>suyos</i>	<i>suya</i>	<i>suyas</i>
1ª persona plural	<i>nuestro</i>	<i>nuestros</i>	<i>nuestra</i>	<i>nuestras</i>
2ª persona plural	<i>vuestro</i>	<i>vuestros</i>	<i>vuestra</i>	<i>vuestras</i>
3ª persona plural	<i>Suyo</i>	<i>suyos</i>	<i>suya</i>	<i>suyas</i>

De nuevo encontramos sincretismo entre las formas de la tercera persona singular y las del plural. En este caso todas las formas son tónicas.

Las formas de (62) pueden combinarse como en (63), es decir, admiten la posposición al N, sea este realizado morfológicamente, (63a), o no, (63b). Véase el contraste con las formas de (61) en (63c).

- (63) a. El libro tuyo.
 b. El \emptyset tuyo.
 c. *El \emptyset tu.

En (63b), donde hay un N vacío, la forma del posesivo permitida es la tónica, que tiene, además, realización morfológica de género y número, mientras que la aparición de esta forma sin realización morfológica de género y número produce un resultado agramatical, como en (63c). La relación entre las formas de (61) y (62) es precisamente esta: excepto en el caso de las formas de primera y segunda persona del plural que, como señalamos, son idénticas en los dos paradigmas, la forma prenominal es una forma átona sin realización morfológica de género y número, mientras que la forma pronominal o posnominal es una forma tónica con realización morfológica de género y número. El N vacío, sin realización morfológica, precisa de la forma tónica, con realización morfológica de los rasgos de género y número. Así pues, parecería que en (63a) se establece la concordancia de género y número entre el N y el posesivo del mismo tipo que la que se establece entre N y Adj. Por lo tanto, (63b) puede estar legitimado por el mismo mecanismo morfosintáctico que permite las construcciones de sustantivo nulo con adjetivo. El ensamble entre el SD y el posesivo posnominal en (63b) sería un ensamble por adjunción, igual que ocurre con los adjetivos.

Encontramos, por otro lado, una diferencia sustancial entre los posesivos y los demostrativos posnominales, que se ejemplifica en los contrastes de (64).

- (64) a. el libro mío
 a'. el mío
 b. el libro ese.
 b'. *el ese.

La explicación a este contraste se debe, sin duda, al distinto carácter de los demostrativos y los posesivos en posición posnominal: estos últimos funcionan como los adjetivos y no como los determinantes, tal y como hemos visto en (63).

La relación entre los posesivos y los artículos del español es como sigue: la presencia del posesivo es incompatible con la del artículo determinado en la mayoría de los dialectos del español, (65a), aunque se mantiene en algunas variantes dialectales de

Asturias y León (Picallo y Rigau, 1999);⁵⁸ en ningún caso es gramatical, sin embargo, la unión del posesivo con un artículo indeterminado, (65b), ya que la semántica de los dos determinantes es contradictoria.

- (65) a. *la su casa
b. *una su casa

El artículo determinado puede expresar posesión como en las llamadas construcciones de posesión inalienable (66b); en donde, en algunas ocasiones, la presencia del posesivo es agramatical (67b).⁵⁹

- (66) a. La madre es de Salamanca.
b. Le duele la cabeza.
(67) a. Su madre es de Salamanca.
b. *Le duele su cabeza.

La interpretación de los SSDD encabezados por posesivos, al igual que los encabezados por demostrativos y la mayoría de los encabezados por artículos determinados es determinada y específica, como puede apreciarse en (68).

- (68) *Hay mis libros en el comedor.

3.2.4. Los cuantificadores

En nuestro estudio consideramos también como determinantes a los cuantificadores. Los cuantificadores son elementos que, como señala Sánchez López (1999: 1027), expresan la “cantidad de individuos u objetos de un dominio dado [que] tienen una determinada propiedad, o en qué medida una propiedad es poseída por un individuo u objeto”. Los cuantificadores pueden ser ‘propios’, cuando expresan de forma explícita una cantidad (los numerales, los tradicionalmente llamados indefinidos y elementos como *todos* o *muchos*), o ‘focales o presuposicionales’, cuando no denotan

⁵⁸ En el español antiguo está documentado también el uso del artículo con el adjetivo posesivo. Lapesa (1986) señala que en la época que va de 1474 a 1525 es un uso ya escaso excepto en el habla popular: *la tu torre, la tu rabiosa ansia* (Lapesa, 1986; 281)

⁵⁹ Sin embargo, hemos oído casos similares a (67b) en español, como en (i), posiblemente por calco del inglés, donde sí se utiliza el posesivo en construcciones de posesión inalienable referidas a las partes del cuerpo, como en (ii):

(i) Me duelen mis piernas.
(ii) My legs hurt.

cantidad de forma explícita pero implican una lectura cuantificada (ciertos adverbios como *también* y *solo*).

La función semántica de los cuantificadores ‘propios’ puede ser seleccionar un conjunto, como *todo*, o un grupo de individuos, como *cada* (Adger, 2003). *Todo*, *cada*, *cada uno* y *ambos* son también llamados cuantificadores ‘universales’ porque señalan la totalidad del conjunto al que se refieren, es decir, denotan la totalidad de los elementos referidos con la expresión cuantificada. Los cuantificadores propios no universales son los que no admiten una interpretación universal, como *cualquiera*, *algo*, *alguien*, *uno* o *alguno*. Los cuantificadores indefinidos, propiamente hablando, pueden tener una interpretación partitiva, si denotan una parte indeterminada de un conjunto determinado, (69b) o una interpretación cardinal, si se refieren al tamaño de un conjunto indeterminado, (69c).

- (69) a. Algunos investigadores están interesados en la adquisición del lenguaje.
 b. = ‘Hablamos de varios investigadores, de los que algunos están interesados en la adquisición del lenguaje’.
 c. = ‘Varios investigadores están interesados en la adquisición del lenguaje’.

Los SSDD encabezados por cuantificadores universales determinantes suelen recibir una interpretación determinada y específica, (70a), aunque no siempre, como en (70b), donde no se produce la referencia a un conjunto de individuos concreto sino a una clase. Solo *todo* y *cualquiera* permiten la interpretación inespecífica de (70b).

- (70) a. Todos los niños son simpáticos.
 b. Todo niño es simpático.

Entre los cuantificadores indefinidos algunos lingüistas han incluido al artículo indeterminado (Alonso, 1967; Alarcos, 1968, 1970). Como señala Sánchez López (1999), los cuantificadores indefinidos forman sintagmas indefinidos, (71), excepto los cuantificadores universales, (72), y son ambiguos en cuanto a su lectura específica o no específica (73)

- (71) a. Hay {pocos/ algunos/ bastantes/ muchos} niños en la clase.
 (72) a. *Hay {todos los/ ambos} niños en la clase.
 b. *Hay {cada niño/ cada uno} en la clase.
 (73) a. Hay algunos libros en la clase.
 b. algunos libros = ‘unos libros determinados, que conocemos’

c. algunos libros = ‘un número indefinido de libros, indeterminados’

Varios autores, como Ritter (1991), han defendido la idea de que en algunas lenguas, como en hebreo moderno, existen cuantificadores que forman parte de la categoría Número y no de la de Determinante. En cualquier caso, es evidente que se trata de núcleos funcionales y no léxicos, como lo muestra el hecho de que constituyen clases cerradas. Para el español no parece estrictamente necesaria la propuesta de que los cuantificadores constituyan un SNúm y no un SD. En el caso del cuantificador *todo*, que puede preceder al artículo determinado, (74), podría proponerse que el cuantificador se encuentra en la posición de especificador del SD.

(74) [Todos los estudiantes]_{SD} llegaron tarde.

Aunque los numerales cardinales son indubitablemente cuantificadores, para nuestro estudio los hemos contabilizado de manera separada del resto de los cuantificadores ‘propios’ que funcionan como determinantes. Y ello por tres razones: (i) los numerales indican cantidad de modo preciso y el resto de los cuantificadores lo hace de modo impreciso o indeterminado, (ii) la mayoría de los numerales no tienen flexión de género ni número, mientras que los cuantificadores sí; (iii) los numerales son mucho más productivos que el resto de los cuantificadores en las entrevistas que analizamos, lo que podría ofrecer una idea equivocada en el análisis de los datos. Los cuantificadores que aparecen en nuestro estudio son los siguientes: *algún, mucho, ningún, otro, poco, y todo*.

3.2.4.1. Los numerales cardinales

Como se señaló en el § 3.2.4, los numerales cardinales pertenecen a la clase de los cuantificadores propios. La opinión más extendida es que solo los numerales cardinales pueden considerarse determinantes, aunque también se les ha clasificado como adjetivos (Bello, 1988: 243). Demonte (1999) y Laca (1999) comparten la idea de que los numerales no forman parte de la clase de los determinantes. Para Rigau (1999) y Leonetti (1999) se trata de cuantificadores.

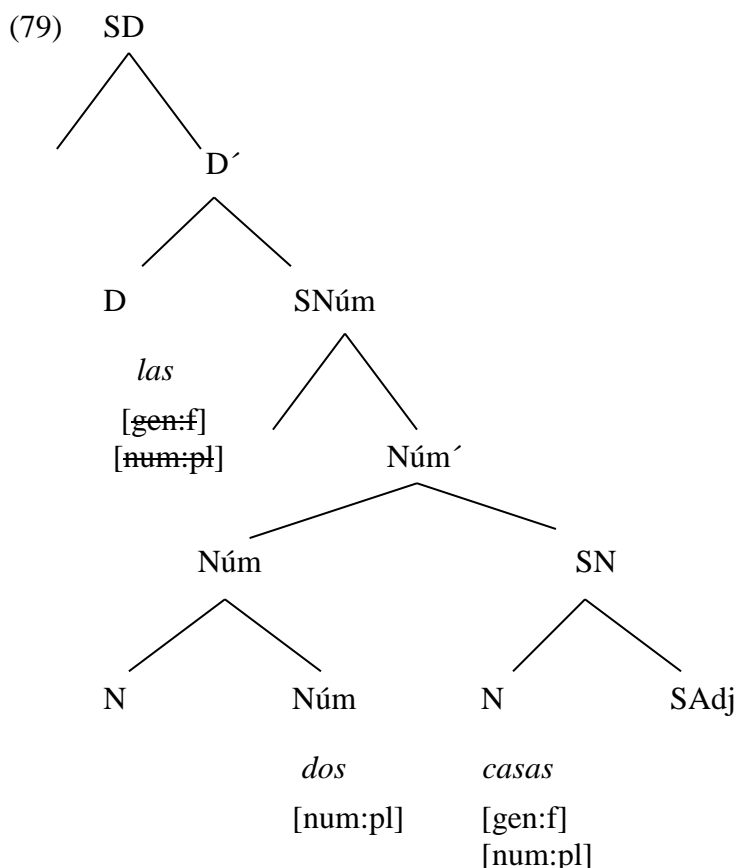
En cuanto a su semántica, puede decirse que los cardinales son numerales que significan un número determinado y que pueden determinar a sustantivos contables (75a) y, en ocasiones, a sustantivos no contables (75b), en cuyo caso el sustantivo debe designar obligatoriamente una parte o un tipo.

- (75) a. Tres niños.
b. Cuatro aguas.

Frente a la idea de Bello (1988), Marcos Marín (1999) advierte que el orden de colocación de los numerales cardinales los acerca más a los determinantes, pues aparecen antes del sustantivo y, por lo tanto, no siguen el orden general de colocación de los adjetivos en el SSNN en español (N A). Los numerales cardinales pueden ejercer el papel de determinante único de un sintagma, como en (76), o pueden combinarse con otros determinantes como el artículo determinado, (77a), los demostrativos, (77b), los posesivos, (77c), y otros cuantificadores y adjetivos determinativos, (77d). Algunos numerales cardinales como *decena* o *docena* son obligatoriamente sustantivos y se comportan como tal, (78).

- (76) Dos casas.
- (77) a. Las dos casas.
b. Estas dos casas.
c. Mis dos casas.
d. Cada dos casas.
- (78) a. Una decena.
b. Media docena.

Los ejemplos de (77) nos plantean el problema de dónde se encuentran sintácticamente estos numerales cardinales, si la posición de núcleo de D está ya ocupada. Si aceptamos el árbol sintáctico de (33), simplificado aquí en (79), es posible suponer que los numerales cardinales deberían ser el núcleo de Núm debido a sus características semánticas. Núm está, en este caso, ocupado con material fonético, lo que podría ser la causa que impide la subida de N a Núm. Si no fuera así, el orden numeral – sustantivo debería ser el contrario, (80).



(80) *Las casas dos.⁶⁰

De los numerales cardinales solo *ambos*, *entrambos*, *doscientos*, *trescientos*... y *uno* tienen flexión de género;⁶¹ sin embargo, *uno* tiende a perder el género en composición (81). A partir de *dos* los nombres se combinan obligatoriamente con nombres en plural y no escapan a esta regla los compuestos con *uno*.⁶² *Un* pasa a *uno* cuando es la unidad final de la secuencia, como en (82).

⁶⁰ En la segunda entrevista de Khalid aparece un caso parecido a este, aunque sin el artículo (*ojos dos*), que podría interpretarse como un error del sujeto en las características del núcleo funcional Núm o, más simplemente, como parece implicar el hecho de que ejemplos como este no vuelven a repetirse, como un error de actuación, quizá propiciado por una tematización del nombre.

⁶¹ Esta flexión de género (*un*, *una*) propicia probablemente la confusión entre este numeral cardinal y el artículo indeterminado (*un*, *una*), que se da en el español infantil desde temprano (*uno niño*). No hay que olvidar, tampoco, lo señalado a este respecto en el apartado dedicado al artículo indefinido (§ 3.2.1.2). Bello (1988: 243-244), por ejemplo, considera que *uno* y *una* carecen de plural excepto cuando son artículos indefinidos, es decir, cuando “se emplea para significar que se trata de objeto u objetos indefinidos, esto es, no consabidos de la persona o persona a quienes hablamos”.

⁶² En este último caso, sin embargo, y como señala la RAE (1973: 240), “el singular ha predominado sobre el plural en determinadas épocas (así en textos del siglo XIII)”.

- (81) a. Veintiuna niñas.⁶³
 b. Veintiún niñas.

- (82) a. Dame un libro.
 b. Dame uno.

En general, las expresiones cuantificadas permiten lecturas específicas e inespecíficas pues su ámbito puede entrar o no en relación con el ámbito de otro operador. Véase (83a), que permite una interpretación específica, (83b), y otra inespecífica, (83c).

- (83) a. Todos los días lee dos periódicos.
 b. ‘Lee los mismos dos periódicos cada día’.
 c. ‘Cada día lee dos periódicos distintos’.

Los numerales cardinales permiten también una interpretación específica cuando estamos ante una lectura partitiva, como en (84).

- (84) Había cinco niños en la clase, dos estaban cantando.
 ‘Dos de los cinco niños estaban cantando’.

Cuando se combinan con otros determinantes, los numerales cardinales permiten una interpretación definida. Compárese a este respecto los ejemplos de (84), con interpretación definida, con el de (85), con lectura indefinida.

- (85) a. Los dos niños están cantando.
 b. Estos dos niños están cantando.

- (86) Dos niños están cantando.

Los sintagmas de (85), como corresponde a los que tienen una lectura definida (Milsark, 1977) o específica (Enç, 1991), no pueden aparecer como complementos directos de la forma impersonal del verbo *haber*, como se muestra en (87), lo que sí es posible en el ejemplo de (86), como en (88).

- (87) a. *Hay los dos niños cantando.
 b. *Hay estos dos niños cantando.

- (88) Hay dos niños cantando.

⁶³ Para la RAE (1973: 241) este es un “uso reciente, contrario a la tradición”.

Los numerales cardinales, ya estén precedidos de un determinante, (89), o no, (90), permiten la aparición de sustantivos nulos, y dan lugar, en algunos casos a frases lexicalizadas, como en (91).⁶⁴ La legitimación de los sustantivos nulos, que pueden realizar los numerales cardinales, ya sea precedidos de un determinante, (89), o no, (90), muestra, a nuestro parecer, que forman parte de la categoría de los determinantes.

- (89) a. Los dos niños están cantando. / Los dos \emptyset están cantando.
 b. Estos dos niños están cantando. / Estos dos \emptyset están cantando.
- (90) Dos niños están cantando. / Dos \emptyset están cantando.
- (91) Son las tres horas. / Son las tres \emptyset .

3.3. La ausencia de determinante

Hemos contabilizado en nuestro estudio los ejemplos de presencia y ausencia gramatical de determinante, así como aquellos en los que la presencia y ausencia del determinante es agramatical. Por ello, trataremos brevemente ahora sobre las ocasiones en que es gramatical en español la ausencia de determinante.

Una caracterización extensa y detallada de los casos en que la ausencia de determinante es gramatical se encuentra en el estudio de Laca (1999). A grandes rasgos, podemos decir que la ausencia de determinante puede venir determinada por la semántica del nombre núcleo del SN, por el tipo de predicado que forma y por condicionamientos sintácticos. En lo que se refiere a la semántica del sustantivo, la ausencia de determinante es prácticamente obligatoria con los nombres propios, (92),⁶⁵ aparece ampliamente con los nombres contables o discontinuos en plural, (93), y con los nombres incontables o continuos, (94), y es excepcional con los nombres contables o discontinuos en singular, (95).

- (92) a. Ha venido María.
 b. *Ha venido la María.

⁶⁴ Como tal frase lexicalizada, la construcción que señala las horas es muy productiva en nuestros datos.

⁶⁵ Aunque en el lenguaje coloquial son relativamente corrientes en español casos como *la María* o *el Pedro*. Como se adelantó en el § 3.2.1.1, el artículo que acompaña a los nombres propios es uno de los casos señalados tradicionalmente como determinantes expletivos.

- (93) a. Han venido niños.
b. Han venido los niños.
- (94) a. He comprado azúcar.
b. He comprado el azúcar.
- (95) a. *Ha venido niño. / Todos los edificios de esa calle tienen ascensor.
b. Ha venido el niño.

Por otro lado, los predicados individuales,⁶⁶ (96), y los predicados estativos,⁶⁷ (97), sufren restricciones a aparecer como argumentos que sean SSNN sin determinante.

- (96) *María adora lechugas.
- (97) *Pedro posee coches.

En lo que se refiere a la sintaxis, la ausencia de determinante es prácticamente obligatoria con algunos complementos predicativos, (98), bastante general en el caso de los complementos directos, (99), y los términos de preposición, (100), y es excepcional en el caso del sujeto, (101). Muchos complementos de régimen verbal introducidos por *de* y formados por un SN contable se construyen en español sin artículo, (102).

- (98) a. Hicieron jefe a Juan.
b. *Hicieron el jefe a Juan.
- (99) a. Comían manzanas.
b. Comían las manzanas.
- (100) a. Comían con tenedor.
b. Comían con el tenedor.
- (101) a. *Hombres llegaron tarde. / Llegaron a mandar hombres sin escrúpulos.
b. Los hombres llegaron tarde.
- (102) Carecen de buenos amigos.

En cuanto a los complementos nominales de sentido genérico, aparecen generalmente sin artículo los complementos de nominalizaciones deverbales, particularmente cuando ejercen el papel temático de ‘paciente’ o ‘tema’. Parece que el

⁶⁶ Los predicados ‘individuales’ son los no episódicos. Los predicados ‘episódicos’ son aquellos que “denotan procesos o hechos localizables en el espacio y en el tiempo” (Laca, 1999: 905).

⁶⁷ Los predicados ‘estativos’ se oponen a los ‘eventivos’. Los ‘estativos’ “carecen de dinamicidad y, al no denotar cambios, son temporalmente homogéneos” (Laca, 1999: 906); estos no introducen, en general, referentes nuevos en el discurso.

papel temático de ‘paciente’ o ‘experimentante’ requiere el artículo, como puede verse en el contraste de (103).

(103) a. La lectura de libros.

libros = ‘paciente’

≠ ‘agente’

b. La lectura de los poetas.

los poetas = ‘paciente’ o ‘agente’

En español, frente a otras lenguas, la referencia genérica precisa la presencia del artículo, (103). Este es uno de los casos de determinantes expletivos, como ya adelantamos en el § 3.2.1.1.

(104) a. El león es un animal carnívoro.

b. *León es un animal carnívoro.

Los nombres comunes sin determinante constituyen un argumento más a favor de la hipótesis del SD: como SSNN que son no pueden aparecer en la posición en que lo hacen los argumentos de un predicado sino que su distribución es, en líneas generales, la de un adjetivo calificativo, como apreciamos en (105).⁶⁸ Solo el SD, es decir el conjunto [D N] aparece en posiciones argumentales (Eguren y Fernández Soriano, 2004: 159), lo que muestra que la distribución del conjunto [D N] es la de su verdadero núcleo, D, y no la de N.

(105) a. Juan es profesor.

b. Juan es simpático.

La interpretación de los SSNN sin determinante depende siempre de su contexto sintáctico-semántico y son, por lo tanto, inespecíficos, como muestra el hecho de que pueden ser complementos directos de la forma impersonal del verbo *haber*, (105).

(106) Hay bancos en la plaza.

⁶⁸ Los sustantivos sin determinante sí pueden aparecer, en ocasiones, en posiciones argumentales, como en (i) o en (ii).

(i) Lee novelas.

(ii) Tiene miedo.

En este caso, como señalan Eguren y Fernández Soriano (2004: 159), o bien existe un D que no se realiza fonéticamente, como en (i), o bien se trata de un predicado complejo con incorporación de N a V, como en (ii).

Adger (2003) considera que en los SSDD sin determinante explícito hay un D que tiene como rasgos la indefinitud y el número. El rasgo interpretable de N coteja y valida el rasgo de número mientras que el rasgo de indefinitud marca la interpretación del SN. En las reglas de materialización ese D recibe una pronunciación nula.

Puede decirse, en resumen, que los factores que influyen en la ausencia de artículo tienen que ver, como señala Laca (1999: 911) “al mismo tiempo con la estructura sintáctica de la oración y con la estructura informativa del enunciado”.

3.4. El sustantivo

Hemos contabilizado en nuestro estudio tanto los nombres comunes como los nombres propios. El nombre propio constituye por sí solo una expresión referencial que identifica una cosa entre los miembros de una clase mientras que el sustantivo o nombre común es aquella categoría gramatical que expresa la pertenencia de una cosa a una determinada clase (Bosque, 1999).

De acuerdo a la clase léxica a la que pertenecen, los sustantivos se comportan sintáctica y morfológicamente de manera diferente. De entre las varias distinciones léxicas que se han propuesto (cf. Bosque, 1999, para una enumeración y explicación muy detallada), vamos a tratar a continuación de dos de ellas: la que clasifica los nombres en contables (o discontinuos) y no contables (o continuos) y la diferencia entre sustantivos enumerables y ‘pluralia tantum’. Estas dos clasificaciones tienen repercusiones morfológicas y sintácticas que interesan a nuestro estudio por cuanto proporcionan clases que se comportan de forma diferente respecto a la flexión de número y a su combinación con los determinantes.

Los sustantivos contables admiten cuantificadores numerales e indefinidos y ser enunciados en plural, (107) mientras que los no contables admiten cuantificadores indefinidos no cardinales (*poco, mucho, más, bastante...*), (108a) y cuando se enuncian en plural tienen el significado de “clases de” y no de la suma de singulares continuos, (108b) o reclasifican como discontinuos los nombres continuos (108c).

(107) tres niñas / pocos amigos / bastantes estudiantes

(108) a. mucho frío / más valor

b. varios metales

c. dos maderas

Por su parte, los sustantivos enumerables son los que pueden enunciarse en singular y plural mientras que los llamados ‘pluralia tantum’ solo se enuncian en plural, (109a), excepto los duales léxicos, (109b), que pueden usarse en singular para designar un solo objeto, (109c).

- (109) a. ganas
b. gafas
c. gafa

El sistema flexivo nominal del español consta de dos géneros (masculino y femenino) y dos números (singular y plural). La oposición de género es más compleja que la de número pues solo un subconjunto de los sustantivos que admiten la oposición de número forma pares como los de (111). Se trata siempre de sustantivos que poseen el rasgo [+animado], aunque no todos los sustantivos animados permiten la doble oposición género/número.⁶⁹

- (110) a. bolígrafo / bolígrafos
b. bolígrafo / *bolígrafa

- (111) a. niño / niños
b. niño / niña

Por lo tanto, los sustantivos en español pueden presentar un mínimo de una forma, (112), y un máximo de cuatro, (113).

- (112) ganas

- (113) niño, niña, niños, niñas

A continuación trataremos de la expresión del género y el número en el paradigma flexivo nominal del español. En los dos apartados siguientes seguimos a Ambadiang (1999).

3.4.1. La expresión del género

El género de un sustantivo en español puede estar asociado a su forma, (114a), o a alguno de sus rasgos léxicos (significado, características del referente, clase léxica), (114b), o a los dos, (114c).

- (114) a. cesto / cesta
b. caballo / yegua
c. muchacho / muchacha

⁶⁹ Esta peculiaridad de los sustantivos del español no permite que se generalicen algunas propuestas sobre cómo se ligan a la raíz, por un lado, los marcadores de palabra, y, por otro, el género. A este respecto véanse, entre otros, los trabajos de Halle (1997), Harris (1999) y Oltra-Massuet (2000).

La asignación de género en español puede hacerse por dos criterios: el ‘género semántico’, asignado según un criterio semántico, como el sexo; o el ‘género formal’, según el cual el género está asociado a la presencia de unas determinadas marcas formales en el N y en las categorías que concuerdan con él. El género puede estar semánticamente motivado por diferenciación sexual, donde el género del referente motiva el género del nombre ya sea por diferenciación genérica, (115a), por adjunción de *mujer* en los nombres de persona, (115b), o por adjunción de *macho* y *hembra* en los nombres animados no humanos, (115c). Véase que el sufijo *-a* en (115a) y la adjunción de *mujer* en (115b) producen el cambio de género del SD, mientras que la adjunción de *hembra* en (115c) no lo hace.

- (115) a. el gato / la gata
 b. el policía / la mujer policía
 c. el antílope macho / el antílope hembra

El género masculino es el no marcado en español, ya que puede no recibir marcas formales específicas del masculino, (116a), se usa para la coordinación de nombres masculinos y femeninos, (116b), en los compuestos, (116c) y con las frases hechas (género no léxico), (116d).⁷⁰ La forma de masculino es la que se usa en los plurales de los nombres animados con oposición de género, (117b). El femenino, en cambio, es marcado porque requiere una marca formal y no se utiliza en la coordinación de nombres masculinos y femeninos, (117c).

- (116) a. marqués, marquesa
 b. los furiosos tigres y tigresas
 c. el sacacorchos
 d. un quítame allá esas pajas
- (117) a. padre, madre
 b. padres = ‘un padre y un padre’ / = ‘un padre y una madre’
 c. madres = ‘una madre y una madre’ / ≠ ‘una madre y un padre’

El género puede entenderse desde una perspectiva morfológica y desde una perspectiva sintáctica. La perspectiva morfológica estudia la sistematicidad de la correlación entre los rasgos ‘masculino’ y ‘femenino’ y determinadas marcas formales.

⁷⁰ Como ya trataremos en el capítulo siguiente de este mismo trabajo (§ 7.1.3.1), la predicción para los estudios de adquisición del español es clara: deberíamos encontrar más errores en los que apareciera un

La perspectiva sintáctica recalca la asistematicidad de esa correlación y asigna, por el contrario, un papel determinante a la concordancia entre N, por un lado, y D, A y algunos pronombres, por otro. Desde una perspectiva morfológica, podemos decir que en los nombres animados la expresión formal de la oposición de género puede hacerse mediante un cambio en la moción y conservando la misma raíz, (118a), mediante distintas raíces con oposición en la moción, (118b), mediante moción en el artículo con nombres invariables, (118c), nombres invariables sin moción, (118d) y nombres que pueden ser o no variables con la adjunción de *mujer*, (118e). Véase que en (118c) el español se vale exclusivamente del determinante para marcar la distinción de género.

- (118) a. el niño, la niña / el duque, la duquesa / el zar, la zarina
 b. el yerno, la nuera
 c. el testigo, la testigo
 d. el hombre, la mujer
 e. el médico, la mujer médico /la médica

En líneas generales, en los nombres animados la marca formal de género masculino puede ser \emptyset , *-o* o *-e*, mientras que en los nombres femeninos es *-a*, con algunas variantes (*-esa*, *-ina*); aunque se encuentran varias excepciones, como las de (119). En estos nombres el género es un ‘género semántico’.

- (119) a. la modelo, la soprano
 b. el radiotelegrafista, el policía

Por el contrario, el género de los nombres inanimados puede ser no motivado (‘género formal’) o puede estar motivado por la clase léxica a la que pertenece el N.⁷¹ Así, independientemente de su terminación, son masculinos en español los nombres de aviones, barcos, cafés, coches, colores, cuadros, días, meses, años, siglos, hoteles, idiomas, lagos, ríos, mares y océanos, licores y vinos, metales, montes y volcanes, notas de música, números, puntos cardinales y vientos; con algunas excepciones, son femeninos los nombres de carreteras, compañías y sociedades, horas, islas, letras del alfabeto, motocicletas y sierras (Ambadiang, 1999). El género, en estos casos, se asigna según el género del hiperónimo correspondiente. Algunos de estos sustantivos forman pares que solo en apariencia tienen desdoblamiento genérico, (120).

sustantivo que debería ser femenino enunciado en masculino (**sillo* en lugar de *silla*) que al revés (**armaria* en lugar de *armario*).

⁷¹ En este caso, cabría afirmar que en último término se trata de un ‘género formal’ por cuanto el género del hiperónimo es un género semánticamente inmotivado.

- (120) a. libro / libra
 b. gesto / gesta
 c. barco / barca

En los nombres inanimados la relación entre género y marcas formales es menos regular y sistemática que en los nombres animados, como se aprecia en (121), pues estos nombres no entran en pares. Algunos nombres inanimados pueden usarse con los dos géneros, (122).

- (121) el problema, el tema, el mapa
 b. la mano, la nao

- (122) el mar, la mar

3.4.2. La expresión del número

En general, todos los sustantivos del español pueden aparecer en singular y plural, aunque hay algunas restricciones semánticas que veremos más adelante. El número constituye un sistema flexivo más coherente que el género: en el singular no hay ninguna marca formal específica y el plural se expresa mediante las marcas *–s* o *–es*; el morfema de plural añade al nombre el significado de “pluralidad” o de “más de uno” (Alcina y Blecua, 1975: § 3.3.0). Además, mientras que el género es un rasgo inherente del nombre, el número no lo es.

El plural se forma en español mediante un sistema bastante rígido, expresado en (123). Para este apartado seguimos a Ambadiang (1999).

- (123) a. Los nombres acabados en vocal no acentuada forman el plural añadiendo *–s* al singular: *casas, vasos, tribus*.
 b. Los nombres acabados en cualquier consonante que no sea *–s* forman el plural añadiendo *–es* al singular: *papeles, camiones, rotuladores*.
 c. La norma académica para los nombres acabados en vocal acentuada es que añaden *–es* al singular (*maniqués, tabúes*), aunque la mayoría de los hablantes añaden solo *–s* (*maniquís, tabús*).⁷² Los sustantivos que acaban en *–é* se construyen con *–s*: *café*s.

⁷² Como explica Ambadiang (1999: § 74.3.3.1), esta es la razón de la vacilación en el plural de estos sustantivos. Algunos nombres solo admiten el plural en *–s*: *mamá*s, *papá*s.

d. Los nombres que acaban en vocal no acentuada seguida de *–s* no varían en el plural: *tesis, virus*.

e. Los nombres que acaban en vocal acentuada seguida de *–s* añaden *–es* para el plural: *compases, reveses*.

Las irregularidades referidas al plural son pocas: algunos nombres solo pueden enunciarse en singular, (124a), otros son invariables en singular y plural, (124b), otros son sustantivos que solo tienen forma plural y que coinciden con el plural de algunos nombres que pueden enunciarse en singular, (124c), y otros son formas que solo existen en plural, (124d).

(124) a. sabiduría, grima

b. martes, tesis

c. esposas, celos

d. ganas, víveres

Además del sentido general de multiplicidad, el plural puede suponer cambios en el significado del sustantivo que se pluraliza y puede expresar enumeración, cuantificación, expresividad, clase y gramaticalización (cf. Ambadiang, 1999: § 74.3.2 y las referencias allí contenidas). A este respecto existen en español sustantivos que tienen formas en singular y plural con el significado de uno/más de uno, (125a), nombres que no tienen cambio de significado en el singular y el plural, (125b), nombres en los que el número significa una diferencia de intensidad, (125c), y nombres en los que la oposición singular/ plural supone un cambio de significado, (125d).

(125) a. lápiz, lápices

b. gafa, gafas

c. agua, aguas

d. libertad, libertades

Algunos sustantivos continuos, como en (125c) y (125d), producen cambios de significado con la pluralización y, en muchos casos, recategorizan un nombre con un significado abstracto o de sustancia en un nombre con un significado concreto, de clase, medida u objeto, como puede verse en los ejemplos de (126).

(126) a. abstracto/ concreto

libertad / libertades

interés / intereses

b. sustancia / clase, medida, objeto

madera / maderas

café / cafés

cristal / cristales

Algunos sustantivos continuos, (127a), abstractos, (127b), colectivos, (127c), e infinitivos, (127d), admiten un tipo de plural que no cuantifica y recibe el nombre de ‘plural estilístico’.

(127) a. viento, vientos

b. ansia, ansias

c. gente, gentes

d. parecer, pareceres

La diferencia de significado entre el singular y el plural en algunos casos es tan grande que se habla de un proceso de homonimia.

(128) a. celo, celos

b. esposa, esposas

Algunos sustantivos del español, comunes y propios, son característicamente singulares. En este caso encontramos las formas que pueden considerarse ‘singularia tantum’, (129a), los nombres de entes únicos, (129b), las virtudes, (129c), las ideologías, (129d), las épocas, (129e), y las ciencias, (129f). En estos casos el plural equivale al singular o indica clase.

(129) a. salud, sed

b. norte, cénit

c. fe, caridad

d. comunismo, fascismo

e. Edad Moderna, Romanticismo

f. biología, química

El número singular, en términos generales, es el no marcado, ya que no requiere marca formal alguna y puede aparecer con significado plural, como en (130).⁷³ Sin

⁷³ De forma paralela a lo que señalábamos en la nota 70 de este mismo capítulo, la caracterización del singular como término no marcado debería suponer que en el proceso de adquisición del español encontraríamos más errores en la dirección singular en lugar de plural (*niño* en lugar de *niños*) que viceversa (*niños* en lugar de *niño*). Véase el § 7.1.3.2. del capítulo IV.

embargo, el plural se usa en lugar del singular en los plurales mayestáticos, (131a), y es la forma resultante en los procesos de coordinación, (131b).⁷⁴

(130) Hay mucho sinvergüenza suelto.

(131) a. Nosotros aceptamos la interpretación de Bello. (nosotros = ‘yo’)

b. El empleado y su jefe son buenos amigos.

Los nombres propios también pueden pluralizarse en español, ya sea mediante la adjunción del morfema de plural al nombre, (132a), o solo mediante el uso del artículo plural, (132b).

(132) a. los Austrias, los Borbones

b. los Álvarez Quintero, los Pérez

3.5. El adjetivo

Este apartado está dedicado a las características sintácticas y morfológicas del adjetivo en español. Para una caracterización detallada de las clases y usos del adjetivo en español, así como de su posición dentro del SD, puede consultarse el extenso y esclarecedor trabajo de Demonte (1999).

Sintácticamente, el adjetivo es un atributo o modificador del nombre que forma un SD junto con un N y sus Ds. Frente al determinante, el adjetivo no puede convertir a un nombre común en una expresión referencial, tal y como puede comprobarse en (133).

(133) a. *Niña está escribiendo.

b. *Niña aplicada está escribiendo.

c. La niña está escribiendo.

El adjetivo concuerda con el determinante y el sustantivo en género y número, aunque con algunas salvedades. El adjetivo puede concordar con el sustantivo y con el artículo en sus rasgos de género, pero no obligatoriamente en sus marcas formales. Como explica Ambadiang (1999: § 74.4.3), el género del adjetivo depende de la interacción que se produce entre el género del nombre y la forma del artículo. En

⁷⁴ En el § 3.4.1 señalamos que una de las razones para suponer que el masculino es el género no marcado es que es la forma resultante en los procesos de coordinación de nombres masculinos y femeninos. Esto no invalida el hecho de que el singular constituya el número no marcado aunque el plural sea el resultante de los procesos de coordinación. Esto último se debe a una realidad fáctica no lingüística: la suma de dos singulares ha de producir, necesariamente, un resultado plural.

ocasiones el artículo y el N determinan de manera contradictoria la concordancia de género dentro del SD, donde puede prevalecer el género del determinante, como en (134a) o el del sustantivo, como en (134b). En general, el Adj a la derecha del N hace que prevalezca el género del N en todo el SD, como en (135).

(134) a. el único arma

b. un arma única

(135) el alma / el alma pura / la pura alma

En general, puede decirse que los adjetivos modificadores al nombre pueden aparecer tanto antepuestos como pospuestos a este, aunque hay numerosas restricciones sintácticas en la colocación de los adjetivos según la clase a la que pertenecen y cambios de significado según el adjetivo calificativo esté antepuesto o pospuesto; también influyen en la colocación del adjetivo factores rítmicos y estilísticos (Demonte, 1999: § 3.5).

En cuanto a su semántica, los adjetivos adscriben propiedades o conjuntos de propiedades que se aplican a los entes definidos por los sustantivos. En lo que se refiere a la morfología, en su mayoría los adjetivos utilizan las marcas canónicas de género, aunque algunos son invariables. En líneas generales, y siguiendo a Ambadiang (1999), presentan distinción de género los adjetivos acabados en *-o*, *-án*, *-ote*, *-ete*, *-s*, (136a),⁷⁵ y en *-n*, (136b).⁷⁶ Los adjetivos que acaban en *-or*, *-er*, *-ur* e *-ir* no varían de forma en muchos casos, (136c). Los que acaban en *-a*, *-í*, *-e*, *-ar*, *-z* y *-l* son invariables en cuanto al género, (136d).⁷⁷

(136) a. bello, bella / haragán, haragana / brutote, brutota

b. cantarín, cantarina / comilón, comilona

c. interior, ligur

d. demócrata, baladí, triste, veloz, añil

El plural de los adjetivos se forma del mismo modo que el de los sustantivos, con la particularidad de que no hay casi adjetivos a los que no se les pueda adjuntar *-(e)s*, debido a su configuración fonológica.⁷⁸ Excepto formas no propiamente adjetivas

⁷⁵ Excepto *cortés*, *descortés* y *gris*.

⁷⁶ Excepto *aborigen*, *virgen*, *heben*, *joven*, *afín*, *ruin*, *común* y *marrón*.

⁷⁷ Excepto los que terminan en *-ol*.

⁷⁸ Un contraejemplo es el adjetivo *isósceles* (Ambadiang, 1999).

como las de (137a) o adjetivos que solo tienen una forma de plural, (137b), puede decirse que los adjetivos tienen siempre una forma de singular y otra de plural.

(137) a. super, mini, extra

b. frescales, rubiales

Nombres como *macho* y *hembra* no admiten el plural, (138a), y algunos nombres de colores que se usan como adjetivos tienden a ser invariables, (138b).

(138) a. hormiga macho, hormigas macho / hormiga hembra, hormigas hembra

b. rotulador violeta, rotuladores violeta / abrigo beige, abrigos beige

4. El Sintagma Determinante en dariya

En el siguiente capítulo de este trabajo estudiaremos hasta qué punto puede decirse que la adquisición del SD de los niños de nuestro estudio está o no condicionada por su experiencia lingüística previa. Para ello, vamos a describir a continuación el sistema determinativo y nominal del árabe de Marruecos o dariya, que es la L1 de Rachida y Khalid. También ofreceremos en el § 4.5. una propuesta de análisis sintáctico del SD en dariya.

Conviene tener en cuenta, en primer lugar, la distinción entre árabe literario clásico, árabe moderno (o árabe estándar) y las distintas variedades habladas de este último.⁷⁹ El árabe literario clásico es la lengua del Corán. El árabe moderno es una lengua esencialmente escrita y está basado en el árabe literario del Corán; es la lengua de la prensa y la literatura, la radio y la televisión, de ciertas producciones cinematográficas, del teatro, de los discursos oficiales y de los sacerdotes. Es una lengua que difiere notablemente de las variantes habladas que conviven con aquella en situación de diglosia. Las variantes habladas, tradicionalmente consideradas como dialectos del árabe, son, en su mayoría, ininteligibles entre sí, por lo que, en rigor,

⁷⁹ No es una distinción baladí. Como bien señala El-Madkouri Maataoui (2003: 11): “La mayoría de los estudios llevados a cabo, en los últimos diez años, sobre la influencia de la lengua materna en el aprendizaje del español en inmigrantes de origen árabe se han centrado casi exclusivamente en el contraste entre el árabe clásico y la lengua española. No todos los escolares marroquíes son árabes, ni su lengua materna es el árabe clásico, ni el español es siempre su segunda lengua. Los marroquíes no hablan el árabe clásico, ni tampoco lo hablan los egipcios o sirios, por ejemplo. Ningún árabe habla naturalmente el árabe clásico. Es una lengua adquirida de forma reglada en una institución de enseñanza...”. No hay que menospreciar, sin embargo, la influencia del árabe clásico en la adquisición del español pero sí colocarla en su lugar adecuado, es decir, como “una segunda lengua que, supuestamente, influirá en la adquisición del español, al mismo nivel que el francés, si éste fuera la segunda lengua del alumno.” (El-Madkouri Maataoui, 2003: 11).

podrían considerarse lenguas diferentes. Las variantes o “dialectos” del árabe se pueden clasificar en dos grupos: árabe oriental y árabe occidental; a este último grupo pertenecen los dialectos árabes de Marruecos. El dialecto árabe más extendido en Marruecos es el dariya, que es la lengua oral cotidiana y la que pueden utilizar los ciudadanos en sus relaciones con la administración,⁸⁰ aunque se trata de una lengua sin tradición escrita.⁸¹ Es una variedad que, desde el punto de vista lingüístico, como señala El-Madkouri Maataoui (2003: 12), “y atendiendo a los principios de la sintaxis, fonología, morfología y, sobre todo del léxico”, puede considerarse como una lengua distinta del árabe, ya que ambas lenguas, árabe y dariya, no son inteligibles entre sí. De hecho, en Marruecos se habla dariya, hassaniya, tarifit, tamazight, tachelhit, árabe clásico, francés y, parcialmente, en algunas zonas del norte y sur de Marruecos, el español (ibídem: 15).

El dariya es una lengua neoárabe y es la lengua vernácula de Marruecos. Es una lengua oral cuyos rasgos más definitorios son, como señala Herrero (1999), el carácter mixto (toma prestadas palabras de otras lenguas, como el español en el norte y el francés en la zona del antiguo protectorado francés), la inestabilidad (es una lengua no escrita, sin normas, por lo que el cambio lingüístico se produce con rapidez) y su dispersión diatópica. El dariya se divide, a su vez, en cuatro grupos dialectales: arubi, djebli, bedui y hasanni, cuyos hablantes pueden entenderse entre sí. Las variedades del dariya se diferencian entre sí especialmente en el léxico y, en menor medida, en la morfología y la fonética, pero todas tienen una sintaxis muy parecida. El djebli es la lengua del norte de Marruecos, es decir, de la zona de la que proviene la mayor parte de los escolares marroquíes en España (El-Madkouri Maataoui, 2003).

Además del dariya, en Marruecos se habla también el bereber, una lengua de origen no árabe, que se hablaba ya antes de la llegada de los árabes, y que tiene tres variantes: tarifit, tamazight y tachelhit. Los bereberes llaman a su lengua tamazight. Los hablantes de las variedades bereberes son, en muchos casos, hablantes de dariya, lo que no ocurre a la inversa.

⁸⁰ Oficialmente, la lengua oficial de la administración marroquí es el árabe, aunque, al igual que ocurre en la educación, en la práctica la administración es, en muchos aspectos, bilingüe y se mueve entre el árabe y el francés.

⁸¹ El-Madkouri Maataoui (2003: 11) explica que, frente a otros países árabes donde no existe esa conciencia, “cualquier marroquí es consciente de que lo que habla no es árabe clásico, sino dariya”.

Por otro lado, no debemos olvidar la importante presencia del francés en Marruecos, ya que el sistema educativo marroquí titubea “entre la arabización y el afrancesamiento”, a la vez que “la formación del profesorado es bilingüe: árabe y francés” (El-Madkouri, 2003: 6). Así pues, para la mayoría de los estudiantes marroquíes, el árabe clásico ocupa “el segundo o tercer lugar en su programa de estudios” (íbidem: 13).

Dada la situación lingüística y educativa de Marruecos, parece lógico suponer una diferencia sustancial entre Rachida (escolarizada en Marruecos, hablante de dariya, aprendiz de árabe clásico, francés y después español) y Khalid (hablante de dariya y, según todos los indicios, después de español). Para Rachida el español puede ser la L3 o L4 y para Khalid solo será la L2. De hecho, Houmad Elkadiri, nuestro informante de dariya, considera que una niña de 8 o 9 años habría estudiado dos o tres años de árabe clásico (nivel básico) y un año de francés (nivel muy básico), mientras que un niño de 5 años no habría tenido instrucción formal en ninguna de estas lenguas. En el capítulo siguiente nos referiremos a la posibilidad de que las diferencias entre los dos niños en el uso del género en los determinantes (§ 7.1.3.1) y en el uso de las amalgamas nominales (§ 8.1.2) esté causada, en parte, por los distintos conocimientos de francés que poseen Rachida y Khalid.

Antes de pasar a la descripción morfológica y sintáctica de los elementos que constituyen el SD en dariya, vamos a hacer algunas precisiones sobre su sistema vocálico, por cuanto podría ocurrir que este tuviera alguna influencia en la adquisición del SD español, ya que en esta última lengua las diferencias de género se marcan, en muchas ocasiones, mediante diferencias fonológicas vocálicas. Frente a las lenguas románicas, cuyo núcleo silábico es siempre vocálico, el árabe, como lengua semítica, es una lengua consonántica, en la que la raíz de una palabra consiste en tres consonantes, por lo que las vocales no son parte de la raíz y aportan una información secundaria que normalmente se deduce del contexto.⁸²

En árabe existen, según las descripciones tradicionales, las vocales /a/, /i/ y /u/, largas y breves (García-Miguel, 2001). Podría pensarse, por lo tanto, que los hablantes de árabe deberían tener problemas para reconocer y producir las vocales /e/ y /o/ aparentemente inexistentes en su lengua, lo que podría explicar, si se diera, una

⁸² De hecho las vocales no aparecen en la escritura. Cada trío de consonantes se refiere a una idea única y básica, con lo que no puede haber significados totalmente diferentes para un grupo de consonantes.

sobreproducción de la morfología española correspondiente al femenino, por cuanto /e/ y /o/ son las vocales predominantes en el artículo determinado masculino y el sustantivo masculino. Sin embargo, El-Madkouri (2003: 22) señala: “En las lenguas beréberes y árabes del norte de África existen todas las vocales que se dan en español: *-a*, *-e*, *-i*, *-o* y *-u*. Hablar de que en árabe no existe la *-e* o la *-o* es falso. Los niños pueden pronunciarlas y hacer buen uso de ellas...”. En concreto, para el árabe marroquí, se dan como fonemas /a/, /ə/⁸³ y /o/; [i] y [e] son alófonos de /ə/ mientras que [o] y [u] son alófonos de /o/; la pronunciación de la /a/ va desde [a] hasta [æ] (Herrero, 1999). Para nuestro informante, en lo que él llama “dialecto” (dariya), las vocales se pronuncian con menos fuerza; por su experiencia, los hablantes de dariya pueden tener problemas para distinguir estos alófonos en su aprendizaje del español pero no deberían tener problemas para pronunciarlos. De hecho, El-Madkouri (2003: 22) considera que “el dominio del sistema vocálico [del español] es muy asequible, si se compara con la complejidad del sistema vocálico francés que los niños deben aprender a los nueve años en Marruecos.”

Por tratarse, como hemos dicho, de una lengua sin escritura, no es fácil encontrar descripciones gramaticales del dariya. La única que conocemos es la de Herrero (1999). También contamos con los datos ofrecidos en comunicación personal por un hablante de dariya, Houmad Elkadiri. Debido a esta escasez de datos, en algunas ocasiones hacemos referencia a fenómenos lingüísticos del árabe clásico o del estándar. En todos los casos ofrecemos la transcripción al alfabeto latino de los ejemplos. A continuación trataremos de los determinantes, los sustantivos y los adjetivos en árabe y, por último, ofreceremos una propuesta de análisis del SD en dariya que sea consistente con la que hemos propuesto más arriba para el SD español (§ 3.1).

⁸³ El fonema /ə/ corresponde a un sonido inexistente en el árabe clásico y es “generalmente un mero apoyo vocálico” (Herrero 1999: 23). Curiosamente esta vocal átona y neutra es la que producen en algunos casos los niños españoles en el caso de los rellenos monosilábicos.

4.1. El determinante

4.1.1. Los artículos

En árabe los sustantivos pueden ser definidos o indefinidos. Si el nombre es definido se le añade el artículo determinado *al* o *a* para todos los géneros y números.⁸⁴

(139) a. ab ‘padre’

a’. al-ab ‘el padre’

b. umm ‘madre’

b’. al-umm ‘la madre’

El artículo determinado es un sufijo proclítico que forma con el sustantivo una sola palabra. La determinación, como el género y el número, se expresa también en los adjetivos calificativos que modifican al nombre,⁸⁵ como en (140).

(140) at-tilmīdu -l-muŷtahidu

el alumno el aplicado

‘el alumno aplicado’

La expresión del sufijo determinativo en el adjetivo es una característica del árabe que no comparte el español, por lo que esperamos que forme parte de los aspectos morfosintácticos que transfieran Rachida y Khalid a su adquisición del SD en español. Para una discusión sobre este particular, véase el § 6.2 del capítulo IV.

Herrero (1999: 33) señala varios casos de asimetría entre el dariya y el español en el empleo del artículo, con algunos complementos directos, (141), en enumeraciones, (142), y en lo que llama palabras descontextualizadas, que parecen ser sustantivos usados de forma metalingüística, (142).

⁸⁴ En el árabe clásico (*‘a*)l o *el*. Algunas consonantes iniciales del sustantivo provocan un proceso de asimilación fonética que convierte la consonante lateral en la consonante inicial del sustantivo. Se llaman “solares” aquellas letras que representan sonidos que, precedidos del artículo determinado, se duplican fonéticamente, eliminándose, en cambio, la pronunciación final del *lam* del artículo, como en *aš-šamsu* ‘el sol’. Hay otras letras que se llaman “lunares” porque se comportan como la primera letra que representa el primer sonido consonántico de la palabra *qamar* ‘luna’ con respecto al *lam* del artículo árabe: *al-qamaru* ‘la luna’. Un caso de esa asimilación fonética lo encontramos en el ejemplo (140).

⁸⁵ Esta concordancia de N y Adj en definitud, género y número existe también en otras lenguas como el hebreo (Ritter, 1991).

(141) kli-t əl-ḥot

comí el pescado

‘comí pescado’

(142) šri-t əl-lə čin ə-l-laymon əl-banana w ə-zzayton

compré las naranjas los limones los plátanos y las aceitunas

‘compré naranjas, limones, plátanos y aceitunas’

(143) əš ka y-`ayət-o ə-ŷŷro

¿cómo se dice el perro?

‘¿cómo se dice perro?’

En lo que se refiere a los artículos expletivos en español, el artículo determinado puede utilizarse como determinante expletivo en su lectura genérica, como en (144a), ejemplo del árabe estándar. Es agramatical siempre con nombres propios. En la posesión inalienable, por otro lado, el dariya utiliza un pronombre afijo como posesivo (§ 4.1.3).⁸⁶

(144) al usuudu hajawaanaatun laahimatun

los leones animales carnívoros

‘los leones son animales carnívoros’

Parece que el artículo determinado no puede licenciar en árabe clásico las construcciones de sustantivo nulo.⁸⁷ Houmad Elkadiri, nuestro informante de dariya, nos proporciona los siguientes datos: en el caso de la construcción en la que el sustantivo nulo está seguido de un adjetivo, el dariya utiliza el artículo en el D, (145); cuando le sigue un SP, el árabe marroquí utiliza un posesivo en D, (146), y cuando el sustantivo nulo está seguido de una oración, el dariya utiliza el demostrativo, (147).⁸⁸

⁸⁶ Parece que esta es una característica propia del dariya pues tanto el árabe estándar como el árabe de Túnez no utilizan ni el artículo ni el posesivo en este caso (comunicaciones personales de Amani Bel Abed y Abdulaziz Najmi).

⁸⁷ O, al menos, eso es lo que parece, ya que se trata de una construcción de la que no hemos encontrado ninguna referencia en las gramáticas consultadas.

⁸⁸ Hemos querido saber también si en otras variantes habladas del árabe estándar se permiten los sustantivos nulos. Así en el árabe de Túnez, según Amani Bel Abed (comunicación personal), la situación es similar a la del dariya: en Túnez se utiliza el demostrativo *illi* en las construcciones de sustantivo nulo seguidas de oración y se utiliza el artículo con los adjetivos, como en (i) y (ii). Tanto en dariya como en el árabe de Túnez la posibilidad de la construcción *artículo + adjetivo* puede deberse a que, como vimos en (140), en los sintagmas en los que aparece un adjetivo tras un sustantivo determinado el artículo se repite ante el sustantivo y ante el adjetivo.

(i) a. is-sahib is-sbanjuuri
 `el amigo español’
 b. is-sbanjuri

- (145) a. alahmar 'el rojo'
b. alhamraa 'la roja'
- (146) dyal Pedro / ntaa Pedro
lit. *suyo de Pedro / suya de Pedro*
'el de Pedro' / 'la de Pedro'
- (147) a. alli yaajabni bazzaaf
lit. *este me gusta más*
'el que más me gusta'
- b. allí taajabni bazzaaf
lit. *esta me gusta más*
'la que más me gusta'

Otros hablantes de árabe con los que hemos consultado no están seguros de si la construcción de sustantivo nulo existe en el árabe estándar.⁸⁹ Los nombres propios, los pronombres personales y los sustantivos con modificador posesivo (pronominal o nominal) son definidos por defecto y no admiten el morfema definido pero los adjetivos que los modifiquen han de ser obligatoriamente definidos.

Por otro lado, se sostiene generalmente que en árabe (clásico y estándar) no existe el artículo indeterminado ya que todos los sustantivos tienen, de por sí, significado indeterminado, (149). En el árabe de Marruecos, Herrero (1999) señala que sí puede decirse que existe un artículo indeterminado, que se forma a partir del numeral *waḥad* ('uno') y que es forma invariable para masculino y femenino. A esta forma le debe seguir obligatoriamente el artículo determinado.

- (148) wəld
'chico', 'un chico'
- (149) waḥad əl-wəld
un el chico
'un chico'

'el español'
(ii) a. il-bnaja il-qarraja
'la chica estudiosa'
b. il-qarraja
'la estudiosa'

⁸⁹ Amani Bel Abed (comunicación personal).

Es nuestra opinión, sin embargo, que en el caso de (149) no nos encontramos ante un verdadero artículo indeterminado, sino, más bien, ante un cuantificador, ya sea indefinido o numeral,⁹⁰ dado que, por razones semánticas y sintácticas, el artículo indeterminado debe aparecer en distribución complementaria con el artículo determinado.

Si el nombre indeterminado se ve modificado por un adjetivo calificativo o atributivo, este no lleva artículo.

- (150) ana tilmīd muḡtahiḡ
 yo soy alumno (indet.) aplicado
 ‘yo soy un alumno aplicado’

4.1.2. Los demostrativos

En dariya el demostrativo precede obligatoriamente a un sustantivo que recibe el artículo definido y concuerda con el nombre en género y número. Existen, como en español, tres grados de deixis: proximidad al hablante, proximidad al oyente y lejanía del hablante y el oyente. Existe una forma para el masculino singular y otra para el femenino singular y una sola forma para el plural, pero a veces se puede omitir la vocal final y utilizar la misma forma sin marca de género y número. Los ejemplos están tomados de Herrero (1999).

- (151) a. had-i əl-bənt
 esta la niña
 ‘esta niña’
 b. had əl-wəld
 este el niño
 ‘este niño’
 c. had-o ə-arriḡal
 estos los hombres
 ‘estos hombres’

- (152) a. dik əl-bənt
 esa la niña
 ‘esa niña’

⁹⁰ Como se tratará más adelante en el § 4.1.4.1 de este mismo capítulo, los numerales del árabe aparecen

b. dak əl-wəld

ese el niño

‘ese niño’

c. dok ə-arriyāl

esos los hombres

‘esos hombres’

(153) a. ha-dik əl-bənt

aquella la niña

‘aquella niña’

b. ha-dak əl-wəld

aquel el niño

‘aquel niño’

c. ha-dok ə-arriyāl

aquellos los hombres

‘aquellos hombres’

Por el contrario, según la gramática del árabe clásico, si el sustantivo no lleva artículo por estar ya determinado, el demostrativo aparece después del sustantivo, (155). Los dos ejemplos son de García-Miguel (2006).

(154) hada r-rajulu
este (masc. sing.) *el hombre* (def. masc. sing.)
 ‘este hombre’

(155) kitabu -ki hada
libro (masc. sing.) *tu* (2ª pers. sing. fem..) *este* (masc. sing.)
 ‘este libro tuyo’ [de una mujer]

Los demostrativos funcionan como adjetivos y pronombres y suele añadirse a todos ellos la partícula *ha*, llamada de “advertencia”. Se dice que hay diferencias morfológicas relacionadas con la naturaleza del referente: los pronombres del plural se emplean solo para los seres racionales (156), mientras que para el plural de los seres irracionales se emplea el pronombre en singular femenino (157).

(156) ula’ika -l-mu’allimūn
esos, aquellos (masc. pl.) *los maestros* (masc. pl.)

junto con el artículo determinado, aunque seguidos de él.

dyal-o 'su, sus [de él]'
 dyal-a 'su, sus [de ella]'
 dyal-na 'nuestro, a, os, as'
 dyal-kom 'vuestro, a, os, as'
 dyal-om 'sus [de ellos, de ellas]'

En cuanto a la posesión inalienable, que se expresa en español con el artículo determinado (§ 3.2.1.1) y en otras lenguas, como el inglés, con el posesivo, el dariya la marca con un pronombre afijo como posesivo. Véase a este respecto el ejemplo de (161), tomado de Herrero (1999: 55)

- (161) ka n-gsəl yədd-i
 me lavo *manos mis*
 ' me lavo las manos '

Una hipótesis que explicaría el que los posesivos sean formas sufijadas se encontraría en la posibilidad de que se trate de formas que se añaden al SD mediante un ensamble por adjunción, es decir, como lo hacen los adjetivos. Recuértese que en el § 3.2.3 ya aventuramos el hecho de que los posesivos pospuestos del español parecen funcionar como adjetivos y no como auténticos determinantes. Es posible que este sea también el análisis más adecuado para *-i* en (161).

4.1.4. Los cuantificadores

Los cuantificadores ocupan siempre en árabe la posición inicial en el SD. Los cuantificadores más frecuentes en dariya (Herrero, 1999) son los siguientes:

- (162) *ši* + sustantivo contable
 'algún, a, os, as'
- (163) (*ši*) *šwiya dā* + artículo + sustantivo incontable
 'un poco de, un poco de, unos pocos de, unas pocas de'
- (164) a. artículo + sustantivo + *kaməl*
 'todo'
- b. artículo + sustantivo + *kamlá*
 'toda'
- c. artículo + sustantivo + *kamlin*

‘todos, todas’

(165) *bəzzaf də* + artículo + sustantivo

‘mucho, a, os, as’

(166) *ħta ši* + sustantivo

‘ningún, a, os, as’

Como puede observarse, los de (163), (164) y (165) son cuantificadores que se construyen con el artículo. (162) debe utilizarse con sustantivos contables, (163) con nombres no contables y (165) puede hacerlo con sustantivos contables e incontables.

4.1.4.1. Los numerales cardinales

En árabe los numerales cardinales aparecen junto con los artículos. El orden de palabras entre el artículo y el numeral ha sufrido una evolución, según señala Fassi Fehri (1982), como en (167) y donde el árabe moderno tiende al estadio III.

(167)



La explicación que nos parece más plausible para esta evolución es que el árabe ha experimentado un proceso durante el cual el numeral ha pasado de estar en la posición de especificador de D’ y el artículo en la posición de D, (I), a incluir un núcleo Núm entre D y SN, (III) y así los numerales habrían pasado a ser núcleos funcionales Número, al estilo de lo que señalamos en (79) para el español. Como hemos visto en el apartado anterior, los cuantificadores que se combinan con el artículo lo hacen como en (I), por lo que sería interesante comprobar si estos están sufriendo un proceso similar al de (167).

Como ya anticipamos en el § 4.1.1, el sustantivo sin artículo contiene el sentido de indeterminación. También el de unicidad,⁹¹ y así el numeral *uno* no se expresa generalmente en árabe. Para el numeral *dos* las descripciones tradicionales insisten en que se usa raramente porque basta con añadir la desinencia de dual. En la práctica, sin

⁹¹ En ocasiones la indeterminación y la unicidad son conceptos muy cercanos y de frontera difusa.

embargo, parece que solo quedan algunos restos léxicos de estas desinencias y que el dual ha dejado de ser un proceso morfológico productivo.⁹²

La construcción con numeral en dariya, según Herrero (1999: 62), es siempre partitiva. Pese a lo señalado más arriba, en el ejemplo de Herrero (*op. cit.*), el orden Numeral Artículo es el de I de (167).

- (168) número + də + artículo + lo numerado en plural
 ŷoŷ d-əl olad
dos de los chicos
 ‘dos chicos’

En cuanto a la construcción para marcar la hora en dariya,⁹³ no todos los números se comportan igual, y así para *la una*, *las cuatro*, *las cinco*, *las diez* o *las once* se antepone el artículo, mientras que las otras horas se expresan sin artículo (Herrero, 1999: 136).

- (169) ə-ŷŷoŷ qəll tolot
las dos menos veinte
 ‘las dos menos veinte’

- (170) tlata w noşş
tres y media
 ‘las tres y media’

4.2. La ausencia de determinante

Los datos de los que disponemos sobre la ausencia gramatical del determinante en dariya son escasísimos. Tampoco hemos encontrado referencias explícitas a este respecto sobre el árabe estándar o el clásico. Tan solo Herrero (1999) explica que hay casos en los que en español se usa el artículo indeterminado y no en dariya, como en el ejemplo de (171).⁹⁴

- (171) bgi-t qahwa

⁹² Debemos esta aclaración a Juan Antonio Sánchez (comunicación personal).

⁹³ La construcción para marcar la hora en español es muy productiva en nuestros datos.

⁹⁴ En este ejemplo, sin contexto, resulta imposible dilucidar si en español usaríamos (i) o (ii). Así es como aparece en el texto de Herrero (1999:33).

(i) Quiero café.
 (ii) Quiero un café.

quiero café

‘quiero un café’

4.3. El sustantivo

Según las descripciones gramaticales tradicionales, los sustantivos del árabe tienen género (masculino y femenino), caso (nominativo, acusativo y genitivo), número (singular, dual y plural) y determinación (se dividen en definidos e indefinidos). Según García-Miguel (2001), la estructura morfológica del sintagma determinante suele seguir una de las dos pautas de (172):

- (172) a. Definido: Artículo definido – Nombre – (Femenino) – (Número) – Caso
 b. Indefinido: Nombre – (Femenino) – (Número) – Caso – Determinación indefinida

En la lengua hablada, sin embargo, las realizaciones morfológicas son más reducidas: el caso no existe y ha sido sustituido por mecanismos sintácticos como las preposiciones o el orden de palabras y el dual es un proceso morfológico no productivo.⁹⁵

Los ejemplos de (173) y (174) ejemplifican la morfología nominal en dariya o dialecto marroquí, según nuestro informante de dariya, Houmad Elkadiri:

- (173) a. teflun ‘niño’
 b. attlefo ‘el niño’
 c. alatfal ‘los niños’
 d. teflatun ‘un niño’
 (174) a. atteflatu ‘la niña’
 b. atteflat ‘las niñas’

4.3.1. La expresión del género

Tanto en árabe clásico como en dariya no existe el género neutro y todos los nombres son masculinos o femeninos. Como en español, el género no marcado es el masculino (§ 3.4.1). Los sustantivos se adscriben a un género u otro generalmente por

⁹⁵ Debemos estas dos afirmaciones a Juan Antonio Sánchez (comunicación personal).

razones semánticas.⁹⁶ Así, son masculinos los nombres que designan varones (175a), profesiones de varones (175b) y nombres de animales machos (175c).

- (175) a. alii ‘Alí’
 b. naÿÿār ‘carpintero’
 c. asad ‘león’

En la gramática árabe tradicional se dice que los nombres femeninos pueden serlo por la forma, el significado o el uso. Son femeninos por la forma, es decir, por su morfología, todos los nombres que acaban en Ta’ Marbūta, como en (176a). Son también femeninos los nombres terminados en Alif Mandūda, (176b), o en Alif Maqsūra, (176c).

- (176) a. madīna ‘ciudad’
 b. aša ‘cena’
 c. aṣṣugra ‘la más pequeña’

Son femeninos por el significado, es decir, por su semántica, los nombres propios de mujer, (177a), los nombres comunes que designan seres exclusivamente femeninos, (177b), y los animales hembras como (177c). También son femeninos los nombres propios de ciudades, de islas, naciones y tribus como (178a) y aquellos que indican una parte doble del cuerpo como (178b).

- (177) a. mariam ‘María’
 b. umm ‘madre’
 c. al-baqar ‘la vaca’
 (178) a. qubrus ‘Chipre’
 b. sāq ‘pierna’

Hay, por otro lado, una serie de sustantivos de los que se dice que son femeninos “por el uso”. Así, varios nombres que no terminan en Ta’ Marbūta y que, por lo tanto, tienen una terminación que podríamos llamar masculina, como el viento y los nombres de los vientos, (179a), el fuego y los nombres de los fuegos infernales, (179b), y una treintena de nombres entre los que se encuentran los de (179c) y (179d).

- (179) a. šamāl ‘viento norte’
 b. nār ‘fuego’
 c. šams ‘sol’

⁹⁶ Seguimos a Riloba (1982) y a García-Miguel (2001).

d. dār ‘casa’

La construcción del femenino a partir del masculino se hace con el sufijo *–at–* después de la raíz,⁹⁷ aunque algunos nombres con este sufijo son masculinos. Muchos nombres comunes de persona y de animales forman el femenino añadiendo un Ta’ Marbūta.

(180) a. ŷadd ‘abuelo’

b. ŷadda ‘abuela’

Hay algunos sustantivos en árabe, unos sesenta, que pueden considerarse indistintamente como de género masculino o femenino como los de (181).

(181) a. sūq ‘mercado’

b. nafs ‘alma’

4.3.2. La expresión del número

Además del singular y el plural, el árabe clásico utiliza el dual para indicar dos personas o cosas. El dual se forma por sufijación a la base de los morfemas *–a:(ni)* para el caso nominativo y *–ay(ni)* para los casos acusativo y genitivo. Las terminaciones del dual no cambian cuando el sustantivo o el adjetivo van determinados por el artículo.

(182) al-kitābāni

‘los dos libros’

El adjetivo que se refiere a un sustantivo en dual toma también las terminaciones del dual pues, como estudiaremos en el § 4.4, el adjetivo tiene que concordar con el nombre en género, número y caso.

(183) al-ualadāni- l-muŷtahidāni fi-l-madrasa

los dos niños (dual) los aplicados (dual) en la escuela

‘los dos niños aplicados están en la escuela’

En dariya, según Herrero (1999) son pocos los casos en los que pervive el dual, como en las unidades de medida, cantidad o tiempo. Las terminaciones del dual en el árabe marroquí son *ən* (y *ayn*) para el masculino y *tən* (y *tayn*) para el femenino.

⁹⁷ Véanse a este respecto los ejemplos de (174).

(184) sana-tən

año (fem. dual)

‘dos años’

En los casos en los que se utiliza el dual, el plural indica, semánticamente, la reunión de tres o más personas o cosas. Morfológicamente existen en árabe dos tipos de plural: el plural regular y el plural irregular.⁹⁸ Algunos sustantivos y adjetivos utilizan un plural regular, que se obtiene, para el masculino, por sufijación de *-u:(na)* en nominativo y de *-i:(na)* en genitivo,⁹⁹ (185), y, para el femenino, por sufijación de *-a:t-u-* en nominativo y de *-a:t-i-* en genitivo o acusativo,¹⁰⁰ (186).¹⁰¹ Estas formas son las mismas si el sustantivo está determinado por el artículo.

(185) a. jādim (nom., masc. sing.) ‘criado’

b. jādimūna (nom., masc. pl.), jādimīna (gen., masc. pl.) ‘de criados’

(186) a. malikatum (nom., fem. sing.) ‘reina’

b. malika:tum (nom., fem., pl.) ‘reinas’, malika:tin (gen., fem., pl.) ‘de reinas’

Los sustantivos y adjetivos árabes que no tienen un plural regular masculino o femenino adoptan un plural irregular; también algunos de los que sí tienen el plural regular. En este tipo de plural la estructura del singular queda modificada, ya sea por agregación de fonemas, (187), o por cambio vocálico, (188).

(187) a. daftar ‘cuaderno’

b. dafātir ‘cuadernos’

(188) a. ḥimār ‘burro’

b. ḥamīr ‘burros’

⁹⁸ El plural regular también recibe el nombre de *sano*; el plural irregular también se denomina *imperfecto*, *quebrado* o *fracto*. Tomamos de Riloba (1982) y García-Miguel (2001) los ejemplos que aparecen a lo largo de apartado.

⁹⁹ El plural regular masculino se emplea con los nombres de artes y oficios que tienen en el singular la forma *fa’ālun* o la terminación *-jun* (*jabbāz* ‘panadero’, *sā’ātiun* ‘relojero’); con casi todos los adjetivos patronímicos de cuatro o más letras cuyo final es *jun* (*israillium* ‘israelita’); y con los participios activos y pasivos (*sākin* ‘habitante’).

¹⁰⁰ El plural femenino regular se emplea con los nombres propios femeninos y los que indican las distintas edades y profesiones femeninas (*bint* ‘niña’, *banāt* ‘niñas’), todos los adjetivos femeninos excepto los de color que tienen la misma forma para los dos géneros (*kabirā* ‘grande’, *kabirāt* ‘grandes’), los nombres de acción de más de tres letras (*ta`rif* ‘definición’, *ta`rifat* ‘definiciones’) y el diminutivo de seres irracionales o inanimados (*duraihim* ‘dirham’, *duraihimāt* ‘dirhams’). Muchos de estos nombres modifican ligeramente el singular antes de añadirles la terminación característica del plural regular femenino: *umm* ‘madre’, *ummahāt* ‘madres’.

¹⁰¹ Véase el § 4.3 para lo que se refiere a la ausencia de realización morfológica del caso en dariya.

El plural irregular tiene unas treinta formas distintas y no es morfológicamente previsible. En estos casos parece lógico suponer que las formas de plural están listadas de forma independiente en el lexicón, con sus propios rasgos intrínsecos. Así, en el caso de los plurales irregulares y de sus correspondientes formas en singular el rasgo de número no debería entenderse como opcional sino intrínseco.

En árabe clásico hay varios casos de concordancia no canónica. Algunos sustantivos masculinos que se refieren a animales o cosas adoptan el plural regular femenino.

- (189) a. sinima (nom., masc., sing.) ‘cine’
 b. sinimat (nom., fem., pl.) ‘cines’

La concordancia entre un sustantivo en plural irregular y un adjetivo distingue si el referente nominal es una persona, un nombre o una cosa. Así, si el plural irregular se refiere a personas, la forma del adjetivo que se utiliza es la del plural, (190); si se refiere a animales o cosas, la forma del adjetivo que se utiliza es la del femenino singular, (191).

- (190) ar-riyālu -l-ḥukamā`u iufakkirūna
los hombres (masc. pl.) *los prudentes* (masc. pl.) *piensan*
 ‘los hombres prudentes piensan’

- (191) tilka -l-buiūtu uāsi`a
aquellas *casas* (fem. pl.) *amplia* (fem. sing.)
 ‘aquellas casas son amplias’

Por otro lado, existe en árabe un grupo de nombres colectivos que se refieren a pájaros, insectos, árboles y frutas. Para indicar de forma más concreta la unidad de uno de esos seres, se añade un Ta’ Marbūta al nombre colectivo, que se convierte así en singular femenino. La forma del femenino singular marca, aquí, la unidad.

- (192) a. uard ‘rosas’
 b. uarda ‘una rosa’

4.3.3. El caso

Frente al español, que solo conserva restos de caso en el sistema pronominal, el árabe mantiene, en varias ocasiones, los casos nominativo, acusativo y genitivo; es lo

que se conoce como “declinación tríptota” (‘de tres terminaciones’). Conviene tener en cuenta que, como señala Riloba (1982: 70), “lo que distingue la lengua literal de la vulgar es precisamente los casos, es decir, las terminaciones que modifican la última sílaba de los nombres, constituyendo así la declinación”. Así pues, el dariya, como lengua hablada, no presenta realización morfológica del caso y solo Rachida ha podido tener alguna noticia de los casos del árabe literal, que pudo haber estudiado en la escuela.

Los sufijos de caso son, por lo tanto, menos relevantes de lo que podría esperarse en un principio: en los dialectos árabes hablados estos sufijos han desaparecido y las relaciones sintácticas se expresan, en cambio, por el orden de palabras y la concordancia. En cuanto al árabe escrito, al no anotarse habitualmente los signos diacríticos de las vocales, el peso de los morfemas de caso es muy limitado (Fassi Fehri, 1982). Sin embargo, la morfología nominal tiene implicaciones claras en el orden de constituyentes. Según Fassi Fehri (ibídem), el orden de constituyentes en árabe es el de (193).

(193) V S (OI-OD)¹⁰²

Contrariamente a la idea tradicional de que en árabe el orden de los SSNN es libre, Fassi Fehri (1982) explica que solo puede haber cambios en el orden de constituyentes si el caso del SN es manifiesto. Los sustantivos en los que el caso es visible no se comportan de la misma manera que los otros: un nombre de caso no visible topicalizado, por ejemplo, solo puede interpretarse como sujeto y no como objeto.

En el árabe clásico el nominativo es el caso del sujeto y su marca es *-u*; el acusativo es el caso del objeto y algunos adverbios y su marca es *-a*; y el genitivo es el caso de los complementos del nombre y las preposiciones y su marca es *-i*. Al genitivo le corresponden distintos papeles temáticos como agente, tema, poseedor. Véase el ejemplo de (194).

(194)	darasa	-l-ualadu	-d-darsa	fi-l-baiti
	<i>estudió</i>	<i>el niño (nom.)</i>	<i>la lección (ac.)</i>	<i>en la casa (gen.)</i>
	‘estudió el niño la lección en la casa’			

Hay también algunos nombres díptotos, que tienen solamente dos desinencias, una para el nominativo y otra para los demás casos. Se trata de nombres

“indeterminados”. Curiosamente, estos nombres se declinan de forma regular (es decir, con tres desinencias) cuando aparecen determinados por el artículo o cuando rigen genitivo. Confróntense, a este respecto, los ejemplos de (195), con nombre determinado, con los de (196), con forma indeterminada.

(195) al-aḥmaru (nom. det.) ‘el rojo’

al-aḥmara (ac. det.)

al-aḥmari (gen. det.)

(196) aḥmaru (nom.) ‘rojo’

aḥmara (ac. y gen.)

4.4. El adjetivo

En árabe clásico los modificadores se colocan tras el sustantivo. Si hay más de un modificador el orden es el siguiente: sustantivo, modificadores en genitivo, adjetivos, cláusulas de relativo o sintagmas preposicionales. Los demostrativos y los numerales pueden aparecer antes o después del nombre dependiendo de factores sintácticos.

Los adjetivos del árabe concuerdan en definitud, número y género con el N al que modifican, característica que comparten con otras lenguas como el hebreo (Ritter, 1991). El siguiente ejemplo del dariya es de Herrero (1999: 49):

(197) ŷa-t əl-bənt əl-mağribi-ya

vino la chica la marroquí

‘vino la chica marroquí’

La presencia del artículo con el adjetivo solo se da en el SD; en las oraciones copulativas sin verbo copulativo¹⁰³ el adjetivo se usa sin artículo (Herrero, 1999: 109).

(198) əl-bənt mziwn-a

la chica guapa

‘la chica es guapa’

Los adjetivos se colocan siempre después del sustantivo y se dividen en: relativos, que se derivan del nombre; verbales (que incluyen los participios activo y

¹⁰² Los dialectos hablados del árabe moderno, según García-Miguel (2001), suelen utilizar más bien el orden SVO.

¹⁰³ El verbo copulativo, correspondiente a los españoles *ser* y *estar*, no existe en presente.

pasivo), y calificativos. Estos dos últimos se derivan del verbo. El sufijo más usado en árabe para formar adjetivos es *-i:y*. Los adjetivos que se forman así pueden funcionar también como sustantivos.

Los adjetivos relativos se utilizan para indicar las relaciones de origen, cualidad o país de un nombre. Son los patronímicos y otros derivados de nombres como los de (199).

- (199) a. urdunn ‘Jordania’/ urdunii ‘jordano’
 b. qamar ‘luna’ / qamarii ‘lunar’

Los adjetivos calificativos se derivan de verbos intransitivos y están precedidos por el artículo cuando el nombre al que se refieren también está precedido por el artículo o posee un rasgo definido.¹⁰⁴ Si no es así, el adjetivo no lleva artículo. Como señalamos más arriba, el adjetivo concuerda con el nombre en género, número, caso y determinación. Los ejemplos son de García-Miguel (2006).

- | | | | |
|-------|--|------------------------------------|--------------------------------------|
| (200) | haḍihi | -t-tilmīdatu | -ṣ-ṣagīratu |
| | <i>esta</i> | <i>la alumna</i> (det. fem. sing.) | <i>la pequeña</i> (det. fem. sing.) |
| | -l-muḡtahida | katabat | risālatan |
| | <i>la diligente</i> (det. fem. sing.) | <i>escribió</i> | <i>una carta</i> (indet. fem. sing.) |
| | ṭauīlatan | | |
| | <i>larga</i> (indet. fem. sing.) | | |
| | ‘esta alumna pequeña, diligente, escribió una larga carta’ | | |

Casi todos los adjetivos forman el femenino añadiendo un Ta` Marbūta al masculino singular, como en (201).

- (201) ḡamīl ‘hermoso’
 ḡamīla ‘hermosa’

Hay algunas idiosincrasias que se refieren a los adjetivos. Por un lado, hay excepciones en la declinación: algunos adjetivos, como los de color (masculinos y femeninos) y los que indican defectos físicos o morales, y siempre que estén en estado indeterminado y singular, toman la declinación díptota; en el plural estos adjetivos tienen una forma única para los dos géneros y son tríptotos. Por otro lado, encontramos también excepciones en la concordancia: los plurales irracionales (no de persona) se

¹⁰⁴ Lo mismo ocurre con las oraciones de relativo, que se ven precedidas por el artículo si el sustantivo antecedente es definido.

tratan como femenino singular a efectos de concordancia, es decir, concuerdan con el adjetivo en femenino singular. El ejemplo es de García-Miguel (2006).

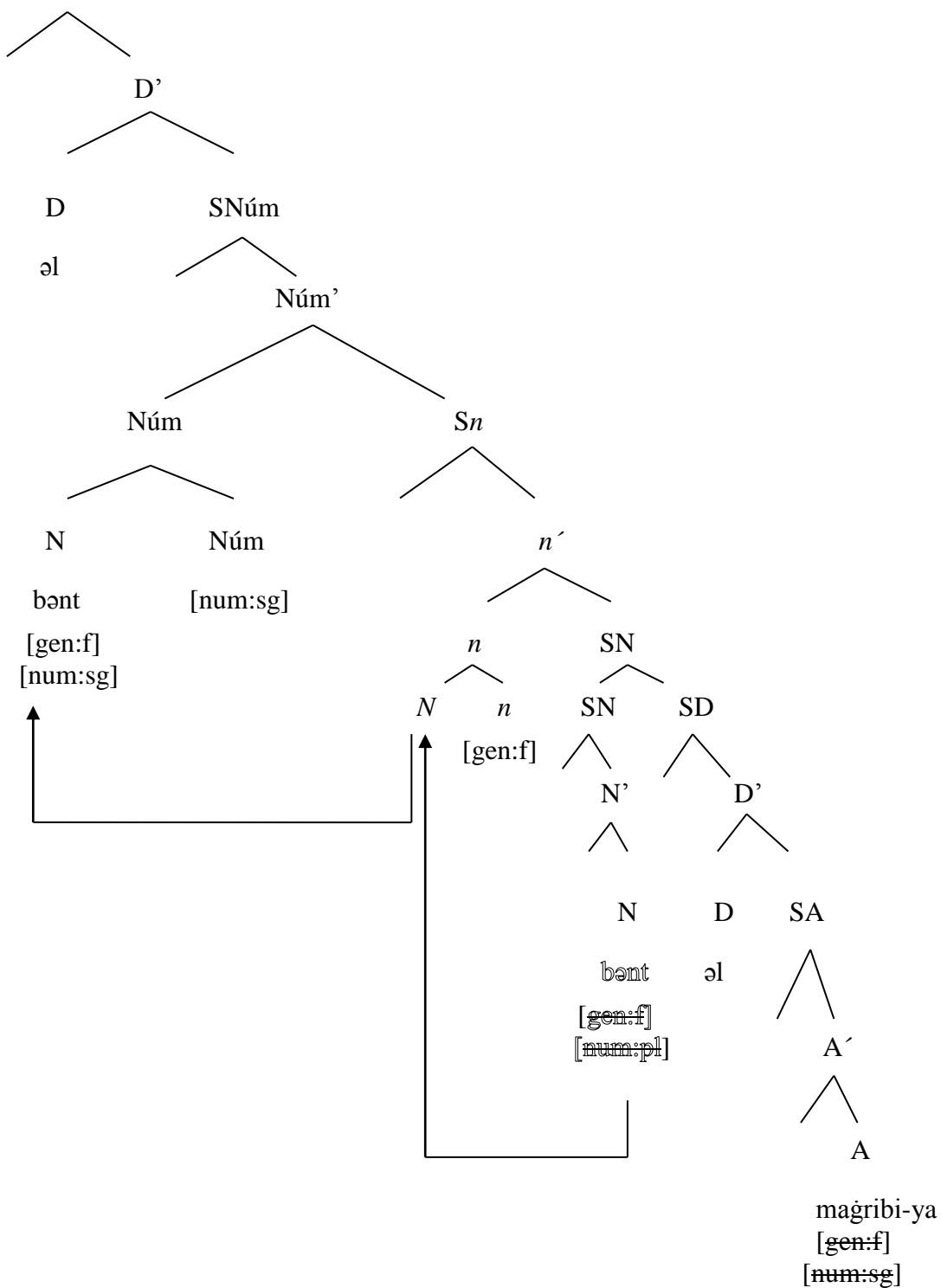
- (202) maka:tib-u kabi:r-at-u-n
 oficinas (pl.) *grande* (fem. sing.)
 ‘grandes oficinas’

4.5. El Sintagma Determinante en dariya

A continuación, y tras haber expuesto las características de los elementos que componen el SD en dariya, enunciamos en (204) una propuesta propia de análisis para el SD dariya ejemplificado en el sintagma de (203). El presente análisis es paralelo al que propusimos en (33) para el SD español.

- (203) əl-bənt əl-maġribi-ya
 la chica la marroquí
 ‘la chica marroquí’

(204) SD



El análisis de (204) es similar al de (33) pero solo en cierto sentido: en ambos análisis N sube a Sn para recibir su rasgo de género y después a SNúm para recibir el rasgo de número. Esta es la razón por la que en las dos lenguas el orden N A es precisamente ese y no el contrario. Sin embargo, encontramos tres diferencias

morfosintácticas sustanciales entre un SD determinado en español y en dariya, que enunciamos en (205):

(205)

SD dariya	SD español
(i) se repite la marca de determinación (el artículo determinado) ante N y ante A, por lo que encontramos dos SSDD	(i) el artículo determinado aparece una sola vez, en la posición de núcleo del único SD
(ii) al SN se le adjunta un SD que contiene el SA	(ii) al SN se le adjunta el SA
(iii) el artículo determinado no contiene rasgos morfológicos visibles de género ni de número, por lo que no deben ser cotejados	(iii) el artículo determinado contiene rasgos morfológicos visibles de género y número que deben ser cotejados

Baste adelantar ahora estos análisis y estas diferencias, que nos serán de utilidad para establecer parte de las preguntas y las hipótesis de investigación en el capítulo siguiente de este mismo trabajo.

5. Conclusiones

En este capítulo nos hemos referido, en primer lugar, a las razones sintácticas y semánticas que sostienen la hipótesis del Sintagma Determinante. Hemos explicado, a continuación, el proceso de construcción del SD en el marco del Programa Minimista y hemos examinado dos análisis del SD (el de Franceschina, 2001 y el de Adger, 2003), para concluir con una propuesta propia, que pretende dar cuenta del análisis morfosintáctico del SD en español. Hemos estudiado los elementos que componen el SD (determinantes, sustantivos y adjetivos) en español y en dariya y hemos propuesto un análisis para el SD dariya similar al que hemos sugerido para el español. Por último, hemos establecido una comparación entre el SD en las dos lenguas, señalando las diferencias principales que separan un SD determinado en español y en dariya, con la idea de que tanto los análisis como la comparación y las semejanzas contribuirán a establecer, en parte, las preguntas y las hipótesis de investigación que se enunciarán en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV

LA ADQUISICIÓN DEL SINTAGMA DETERMINANTE EN NUESTRO ESTUDIO

1. Introducción

En los capítulos anteriores de esta tesis hemos delimitado el marco teórico de lo que será el grueso de la contribución principal de este trabajo a los estudios de adquisición del español como segunda lengua y que se presenta en este capítulo: nuestro análisis de la adquisición del Sintagma Determinante (SD) en español por parte de dos niños marroquíes sobre datos longitudinales recogidos por nosotros a lo largo de 16 meses. En ese periodo se incluye una interrupción de tres meses, motivada por las vacaciones escolares, y que separa las entrevistas en dos períodos prácticamente iguales.

Se trata de un estudio longitudinal basado en datos de producción espontánea, originales e inéditos. El estudio se compone de 49 entrevistas realizadas a lo largo de casi un año y medio a dos niños aprendices de español como L2 y que tienen como lengua materna el árabe de Marruecos.

Presentaremos, en primer lugar, los sujetos del trabajo, la metodología de recogida de los datos y del análisis posterior. Ofreceremos también un análisis exhaustivo de los datos recogidos, donde comparemos los resultados de este estudio con otros trabajos que versan sobre la adquisición del español como lengua materna, español como lengua segunda y español como lengua extranjera (Aguirre, 1995; Rosado, 2000) y con trabajos referidos a la adquisición del artículo, el determinante o los sustantivos nulos en otras lenguas y de los que hemos tratado en capítulos anteriores.

Las preguntas de investigación que sustentan el resto de nuestro trabajo se enuncian y responden en este capítulo y se resumen en tres cuestiones fundamentales referidas a la adquisición del SD español en los niños de nuestro estudio: el papel de la experiencia lingüística previa; el orden de adquisición de los determinantes, sustantivos y adjetivos en el SD y las diferencias entre la adquisición infantil L2 y la adquisición adulta.

2. Preguntas de investigación e hipótesis

A partir de los análisis propuestos por la teoría lingüística en el capítulo precedente, tanto para el español (§ 3.1) como para el dariya (§ 4.5), y de los estudios sobre la adquisición del SD mencionados en el capítulo II de este mismo trabajo, formulamos a continuación las preguntas e hipótesis de investigación que van a sustentar el análisis de nuestros datos.

Pregunta de investigación 1

¿Cuál es el papel de la experiencia lingüística previa en la adquisición del SD español de hablantes de lengua materna dariya?

Hipótesis 1

En la adquisición no nativa, tanto infantil como adulta, se constata la influencia de la experiencia lingüística previa y, en concreto, de la lengua materna. Por ello, en los datos de nuestro estudio encontraremos SSDD desde el principio y no estadios anteriores a la adquisición del SD, contrariamente a lo que ocurre en la adquisición de la lengua materna.

Hipótesis 2

La experiencia lingüística previa de Rachida y Khalid influirá en la construcción sintáctica y morfológica del SD en español. Los rasgos abstractos que son diferentes en dariya y en español constituirán áreas de dificultad para la adquisición del SD.

Pregunta de investigación 2

¿Cuáles son las tendencias que encontramos respecto a la adquisición de los rasgos de los determinantes, sustantivos y adjetivos en el SD español de los hablantes de lengua materna dariya?

Hipótesis 1

En los determinantes aparecen antes los que identifican al referente que los que denotan cantidad. Encontramos menos errores en los determinantes que expresan definitud que en los que no la expresan.

Hipótesis 2

El masculino es el género por defecto. El singular es el número por defecto. Las discordancias de género se prolongan más en el tiempo que las discordancias de número.

Pregunta de investigación 3

¿En qué medida la diferencia de edad entre los dos niños propicia distintos procesos de adquisición y distintos resultados?

Hipótesis 1

En Khalid encontraremos procesos de adquisición que encontramos en los niños que adquieren el español como lengua materna y que no aparecerán en Rachida.

Hipótesis 2

El estadio final del SD recogido en la última entrevista de las grabaciones de Khalid será más cercano al nativo que el de Rachida.

Para probar estas hipótesis y dar contestación a las preguntas de investigación hemos recogido y analizado los datos tal y como se describe a continuación.

3. La recogida y el análisis de los datos

3.1. La recogida de los datos

Este trabajo se centra en el estudio del SD en dos niños que tienen el árabe de Marruecos (dariya) como L1 y que aprenden español como L2. Se trata de un estudio longitudinal basado en datos de producción semi-espontánea recogidos a lo largo de 16 meses. Según los datos que figuraban en el colegio, los dos niños acababan de llegar a España al inicio de las grabaciones.

La recogida de datos comenzó el 26 de enero de 1999 con tres estudiantes del colegio Ramón y Cajal de Alcorcón, dos de ellos de origen marroquí y una estudiante de origen chino. Llegamos a recoger hasta 21 entrevistas de esta estudiante china, Shuangye, pero las entrevistas se vieron interrumpidas por el traslado de la niña a otra

ciudad española.¹ Esto no hubiera constituido una dificultad insalvable pero sí lo fue el que las intervenciones orales de Shuangye no parecían evidenciar un uso verdaderamente creativo de la lengua, dado que la niña tan solo repetía las palabras de la entrevistadora. Por ello, decidimos eliminar los datos de Shuangye de nuestro estudio al considerarlos irrelevantes para la investigación.

Los datos de los dos niños marroquíes, Rachida y Khalid, sí constituyen, sin embargo, ejemplos de uso creativo de la lengua, ya desde el inicio, y prueban una progresión significativa en la frecuencia y el uso nativo de los determinantes del español.

Rachida nace en Marruecos el 20 de abril de 1988 y tiene 10;9 años cuando comienza el estudio. Su lengua materna es el árabe de Marruecos y tiene conocimientos de francés. Según el director del colegio, acababa de llegar a España cuando comenzaron las entrevistas. Tiene tres hermanos, dos de ellos mayores que ella. Rachida nos dice que su padre habla español pero no su madre, así que ella tiene que acompañarla a menudo, aunque no tanto al principio de las entrevistas, a realizar trámites burocráticos o al médico. Rachida asiste a las clases normales y no parece tener ningún apoyo especial por parte de los profesores. Le gustan las matemáticas y es tímida y afectuosa. Va progresando en el colegio con bastante éxito hasta el punto de que unos meses antes de que finalicen las entrevistas llega al colegio un niño marroquí y le encargan a ella que le ayude con el idioma y a integrarse en el colegio. De acuerdo con el sistema escolar marroquí, lo normal es que una niña de su edad hubiera estudiado dos o tres años de árabe clásico (nivel básico) y un año de francés (nivel muy básico).²

Khalid nace en Marruecos el 20 de marzo de 1992, por lo que tiene 6;10 años al inicio de las entrevistas. Su lengua materna es el árabe de Marruecos. Según el director del colegio, también acababa de llegar a España al comienzo de las entrevistas. Su padre habla español y su madre muy poco. Es el menor de cuatro hermanos. De carácter

¹ Shuangye nace en China el 13 de agosto de 1989 y tiene, por lo tanto, 9;5 años el día en el que comienza nuestro estudio. Su lengua materna es el chino mandarín. El director del colegio tiene muy poca información sobre su padre (a la madre no la conoce) y dice que apenas habla español. Sin terminar el curso el padre decide llevar a Shaungye a Barcelona donde va a alojarse en casa de unos familiares. No solicitan el traslado de expediente escolar, así que se sospecha que la niña no ha asistido al colegio durante un largo tiempo (de abril a octubre de 1999). No progresa apenas en la expresión oral y lee con mucha dificultad aunque parece entender el español sin muchos problemas. Según sus profesores, es muy buena en matemáticas.

² Comunicación personal de Houmad ElKadiri.

decidido y travieso, se relaciona bien con los otros niños y tiene un amigo también marroquí con el que parece hablar siempre en español. Él y otros niños de la clase reciben clases especiales de apoyo para mejorar la lectura y la escritura. Al preguntarle sobre su progreso en el colegio, su maestra siempre destaca su carácter desenvuelto e hiperactivo. A esta edad, lo normal es el que el niño no hubiera tenido aún instrucción formal en árabe clásico ni en francés durante su vida en Marruecos.³

Las entrevistas a Khalid y Rachida se hicieron en dos períodos separados por las vacaciones escolares: el primero de ellos abarca del 26 de enero de 1999 al 17 de junio de 1999; el segundo se extiende del 19 de octubre de 1999 al 16 de mayo de 2000. En el primer período se efectuó un total de 11 entrevistas a cada niño; en el segundo 14 entrevistas a Khalid y 13 a Rachida, debido a una ausencia de la niña.

3. 2. El análisis de los datos

Las entrevistas de Khalid y Rachida se transcribieron y codificaron en formato CHAT del CHILDES (McWhinney, 2000), y las frecuencias de uso se calcularon con CLAN.

Nuestra investigación se basa en datos longitudinales, originales e inéditos,⁴ recogidos a lo largo de 16 meses y grabados cada 15 días, y se centra en el estudio del SD en dos niños que tienen el árabe de Marruecos como L1 y que aprenden español como L2. Se trata de un estudio longitudinal basado en datos de producción semi-espontánea, elicitados, en su mayoría a partir de una serie de dibujos⁵ o de cuentos ilustrados.

Se trata de una metodología que cuenta con dos ventajas principales señaladas por Unsworth (2005): supone, por un lado, una actividad con la que los participantes están familiarizados y que se basa solo en la lengua hablada (lo que parece más adecuado para los niños) y, por otro, requiere la concentración en el contenido y no en la forma, con lo que los sujetos están atentos a *qué* dicen y no a *cómo* lo dicen. La

³ Comunicación personal de Houmad ElKadiri.

⁴ Nuestra intención es ponerlos a disposición de la comunidad científica, a través del proyecto CHILDES, tan pronto como sea posible.

⁵ Los dibujos fueron proporcionados por la directora de esta tesis, Juana Muñoz Liceras, y se habían utilizado con anterioridad en el proyecto “The specific nature of non-native grammars and the principles and parameters theory” (Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (SSHRCC), proyecto #410-96-0326 (1996-1999)). Véase el Anexo I de este trabajo.

evidente desventaja de esta metodología es que en algunos casos los datos recogidos pueden ser mínimos o poco significativos. Este riesgo se minimiza cuando el fenómeno lingüístico que queremos estudiar (ya sean rasgos, categorías o sintagmas) es muy productivo en el habla coloquial, como ocurre con el SD. No hay que olvidar que los estudios longitudinales se diseñan con la confianza de que podrán proporcionar datos que muestren un cambio en el uso del fenómeno estudiado y que, en último término, permitirán establecer etapas en la adquisición. En los dos sentidos, creemos, la metodología elegida ha resultado acertada, por el doble criterio de la productividad y la gradación: porque la cantidad de SSDD que hemos podido registrar supone un número lo suficientemente alto como para poder hacer inferencias significativas y porque los datos han mostrado cambios en los procesos de adquisición del SD y de los elementos que lo componen.

En el § 4 de este mismo capítulo trataremos en profundidad sobre los análisis estadísticos y la caracterización cuantitativa del corpus.

3.2.1. Los datos como reflejo de la representación mental del lenguaje

Conviene en este momento hacer una reflexión sobre el valor de los datos como reflejo de la adquisición de un determinado rasgo, categoría gramatical o sintagma. En primer lugar, veremos cuál es o puede ser la relación entre la morfología visible y el conocimiento sintáctico y estableceremos nuestra conjetura sobre este particular. Repasaremos, a continuación, los criterios que se han utilizado para considerar que una forma concreta ha sido adquirida y formularemos nuestro propio criterio.

La respuesta más evidente a la primera cuestión es suponer que una forma sintáctica existe en la representación mental de un individuo cuando es visible su realización morfológica. Podremos decir, por poner un ejemplo, que se tiene representada la diferencia de género de los nombres en español cuando esta diferencia de género es visible superficialmente, es decir, cuando aparecen los elementos morfológicos que indican que existe esta distinción. Ello supone que la morfología representa la sintaxis, es decir, que el “trazado” (*mapping*) entre morfología y sintaxis es perfecto: lo superficial representa lo subyacente.

Algunos investigadores creen, sin embargo, que el trazado entre morfología y sintaxis en la adquisición de la L2 no es perfecto sino que se trata de un trazado

indirecto, que se adquiere de manera imperfecta debido a factores post-sintácticos o extra-sintácticos como la transferencia fonológica. Según esta idea, los errores morfológicos pueden no estar fundados en errores sintácticos sino que se encuentran en un estadio post-sintáctico, en FF (Lardiere, 1998, 2000), o bien pueden ser solo un reflejo de dificultades en la realización visible de la morfología (Prévost y White, 2000). Así, se podría sostener, siguiendo con nuestro ejemplo, que un aprendiz de L2 posee la representación mental del género aunque la realización morfológica de este sea inexistente o imperfecta.

A nuestro entender, parece necesario suponer que, al menos en cierta medida, las realizaciones morfológicas son un reflejo del conocimiento sintáctico.⁶ Pero con una doble prevención: por un lado, que la producción correcta de un determinado elemento gramatical no ha de suponer obligatoriamente lo acertado de su análisis por parte del hablante, sino que el acierto puede deberse a la imitación o al azar o puede ser el producto de un análisis erróneo que desemboca, sin embargo, en un resultado correcto; y, por otro lado, y a la inversa, que hemos de desligar la producción de la comprensión, esto es, que los hablantes pueden reconocer un determinado fenómeno gramatical y no ser capaces de producirlo con corrección, debido a un desajuste entre la competencia y la actuación. Estos errores de actuación pueden ser especialmente numerosos en un caso como el nuestro, en el que trabajamos con muestras de lenguaje oral pues, como señalan Prévost y White (2000: 129), el hablante de L2 puede no ser capaz de acceder temporalmente a la forma correcta, aunque tenga una representación mental de ella, “debido a razones de procesamiento o a la presión comunicativa”.⁷

Nuestra propuesta es, pues, que los datos morfológicos visibles son, al menos en parte, un reflejo del conocimiento sintáctico. Nos queda por determinar la manera en

⁶ Un aspecto interesante relacionado con la discusión de cuál es el conocimiento sintáctico que subyace a las realizaciones morfológicas es la relación entre la adquisición de la morfología y la de la sintaxis. La hipótesis del *bootstrapping* morfológico propone que la morfología desencadena la adquisición de fenómenos sintácticos, con lo que la adquisición de la sintaxis pasa por el aprendizaje de las características morfológicas de una lengua en cuestión. Esta hipótesis tiene como elemento añadido la necesidad de determinar cuál es la cantidad y naturaleza de *input* morfológico necesario para la adquisición de un determinado elemento sintáctico. La dirección de la adquisición podría ser también la contraria: de los rasgos sintácticos a la morfología. Esta posibilidad parece más creíble en el caso de la adquisición de L2 que de la L1 pues los rasgos abstractos podrían ser accesibles a través del conocimiento lingüístico previo; según esta idea, la fuente de los problemas morfológicos visibles podría estar en el procedimiento de “conversión” entre los objetos de la lengua L y el sistema externo FF (Lardiere, 1998). Una última conjetura es que la adquisición de la sintaxis y la morfología sean dos procesos independientes.

⁷ Nos parece que, en rigor, esta misma afirmación podría aplicarse también a la producción de los hablantes nativos.

que vamos a proceder a la valoración de los datos, esto es, qué número o porcentaje de aparición de una forma lingüística vamos a considerar como representativo de la adquisición de esa forma.

Parece haber un consenso unánime sobre el hecho de que un único dato no constituye una evidencia suficiente para considerar que una forma lingüística concreta (es decir, el valor concreto de un rasgo formal) ha sido adquirida; es opinión extendida la de Cortès (2002: 4) para quien son necesarios ciertos “criterios de productividad basados en la generalización y el contraste”. Sin embargo, los criterios y porcentajes propuestos por los investigadores son relativamente variables. Así, un criterio clásico y bastante estricto es el de Cazden (1968) y Brown (1973), que consideran que se ha adquirido un morfema cuando este se usa en el 90% de los contextos obligatorios y en tres entrevistas consecutivas. Otros investigadores, como Tsimpli y Mastropavlou (2008), no hacen explícita la necesidad de uso de un determinado fenómeno lingüístico en tres transcripciones consecutivas pero sí aceptan el 90% como el porcentaje que determina la adquisición del fenómeno. Por su parte, Zobl y Liceras (1994) señalan, en su estudio sobre trabajos referidos al orden de adquisición de morfemas, que estos trabajos tienen en cuenta, para establecer el orden de adquisición, la LME (Longitud Media de Enunciado)⁸ más baja en la que cada morfema que aparece por primera vez lo hace en el 90% de los contextos obligatorios.

Una variante del criterio de Cazden (1968) y Brown (1973) es el que propone Lakshmanan (1994), que da como adquirida una forma lingüística cuando aparece en el 80% de los contextos obligatorios, lo hace al menos en tres muestras consecutivas y se encuentran al menos cinco usos obligatorios de una forma dada. Más laxo es el criterio que siguen Vainikka y Young-Scholten (1994), para los que es suficiente con el 60% de los contextos obligatorios. Como vemos, se trata de una cuestión empírica que ha suscitado distintas posturas que apuestan por distintos porcentajes y números determinados de aparición de una forma lingüística.⁹

⁸ *Mean Length of Utterance (MLU)*, en inglés.

⁹ Hay otras propuestas, como la de López Ornat (1994), que no hablan de adquisición de una forma frente a no adquisición sino de gramaticalidad/pregramaticalidad. Ambas oposiciones están, sin duda, relacionadas. Para López Ornat (*op. cit.*), el criterio para la distinción entre gramaticalidad y pregramaticalidad no es estadístico sino que está relacionado con la productividad morfológica, ya que una emisión es gramatical (y no pregramatical) cuando “las unidades del discurso ya-organizadas gramaticalmente (ya no-U.N.A.) permiten el uso de un mismo morfema con raíces variables y/o el uso de variantes morfológicas de una misma raíz” (López Ornat, 1994: 118-119). U.N.A. es la sigla correspondiente a Unidades No-Analizadas.

Estamos más de acuerdo sobre este particular con White y Grondin (1996), que consideran que, si los datos muestran el uso de una categoría, aunque no sea de forma consistente, puede decirse que esa categoría ha sido adquirida: la presencia de una forma incorrecta prueba que el hablante posee esa categoría aunque pueda no estar seguro de su realización morfológica. Es lo que se conoce como hipótesis de la deficiencia morfológica. Siempre que estemos seguros de que la producción de un determinado fenómeno lingüístico obedece a un uso creativo de la lengua, esto es, que no se trata de una mera repetición de lo dicho por otro hablante, podemos defender que ese fenómeno lingüístico está ya adquirido por el aprendiz. Los criterios de productividad nos ayudan a entender en qué medida un fenómeno lingüístico está más o menos consolidado en la adquisición de una lengua por un hablante determinado pero creemos que el proceso mismo de la adquisición debería considerarse iniciado desde el momento en que aparece la forma lingüística.

A la hora de analizar nuestros datos, no debemos olvidar, además, dos hechos importantes: (i) la adquisición de una forma implica también “su conveniencia y accesibilidad para el procesamiento” (Zobl y Licerias, 1994: 167), es decir, debemos tener en cuenta tanto la adecuación como la utilización de una forma lingüística y no solo una de las dos; y (ii) debemos prestar atención no solo a los datos que aparecen sino también los que no lo hacen, tanto a aquellos que serían esperables si la transferencia de la L1 fuera total como a los que deberíamos encontrar si la adquisición no nativa fuera idéntica a la nativa.

En lo posible, hemos tenido en cuenta los datos de Rosado (2007), elicitados a partir de nueve hablantes de inglés y francés que aprenden español como lengua extranjera en Canadá y seis sujetos aprendices de español como segunda lengua y que tienen como lengua materna alguna variante del chino; otros datos de español infantil L2, los de Aguirre (1995), de Adil, un niño de 4 años cuya primera lengua es también el árabe de Marruecos y de Madelin, una niña de 9 años cuya primera lengua es el persa; y con datos de adquisición nativa del español: los de Magín (Aguirre) y María (López Ornat), estos últimos disponibles en CHILDES.

3.2.2. Las entrevistas

Ofrecemos, a continuación, una lista de las entrevistas realizadas a cada niño con indicación de la fecha en la que fueron recogidas y la edad del niño en cada momento.¹⁰ El mayor salto temporal entre las entrevistas se produce en los dos niños entre la entrevista 11 y la 12, entre las cuales mediaron algo más de cuatro meses. Este lapso temporal nos permitirá proponer la hipótesis de que el proceso de adquisición del SD en los dos niños se divide en dos etapas diferentes.

¹⁰ Como señalamos en el § 3.1., en el caso de Rachida hay una entrevista menos que en Khalid en la segunda etapa, debido a una ausencia de la niña.

Rachida Primera etapa		
Número de entrevista	Fecha	Edad
1	26-01-1999	10;9
2	04-02-1999	10;9
3	25-02-1999	10;10
4	10-03-1999	10;10
5	25-03-1999	10;11
6	06-04-1999	10;11
7	20-04-1999	11
8	10-05-1999	11
9	20-05-1999	11;1
10	03-06-1999	11;1
11	17-06-1999	11;1

Rachida Segunda etapa		
Número de entrevista	Fecha	Edad
12	19-10-1999	11;5
13	02-11-1999	11;6
14	16-11-1999	11;6
15	30-11-1999	11;7
16	14-12-1999	11;7
17	18-01-2000	11;8
18	01-02-2000	11;9
19	15-02-2000	11;10
20	29-02-2000	11;10
21	28-03-2000	11;11
22	11-04-2000	11;11
23	25-04-2000	12
24	16-05-2000	12

Khalid Primera etapa		
Número de entrevista	Fecha	Edad
1	26-01-1999	6;10
2	04-02-1999	6;10
3	23-02-1999	6;11
4	09-03-1999	6;11
5	23-03-1999	7
6	08-04-1999	7
7	20-04-1999	7;1
8	04-05-1999	7;1
9	18-05-1999	7;1
10	03-06-1999	7;2
11	17-06-1999	7;2

Khalid Segunda etapa		
Número de entrevista	Fecha	Edad
12	19-10-1999	7;6
13	02-11-1999	7;7
14	16-11-1999	7;7
15	30-11-1999	7;8
16	14-12-1999	7;8
17	18-01-2000	7;9
18	01-02-2000	7;10
19	15-02-2000	7;10
20	29-02-2000	7;11
21	14-03-2000	7;11
22	30-03-2000	8
23	11-04-2000	8
24	25-04-2000	8;1
25	16-05-2000	8;1

4. Análisis estadístico y caracterización cuantitativa del corpus

En líneas generales, puede decirse que el análisis de nuestros datos constituye en mayor medida un estudio de caso que un estudio estadístico propiamente dicho, ya que los datos se refieren a dos únicos sujetos y no conocemos otros con los que puedan compararse fácilmente.¹¹ La pregunta general que anima esta tesis doctoral, cómo adquieren el SD español dos niños de lengua materna dariya, es una pregunta explicativa que se corresponde perfectamente con la metodología del estudio de caso (Yacuzzi, 2005).

Los estudios que cuentan con un número estadísticamente significativo de participantes comparten con los estudios de caso el interés por desarrollar teorías que se pueden verificar empíricamente. Pero, frente a los primeros, la crítica más severa que han recibido los estudios de caso es que no permiten generalizar sus conclusiones a toda una población: si aplicamos esta objeción a nuestro estudio concreto, los detractores de los estudios de caso argumentarían que los datos obtenidos y analizados en nuestro trabajo no permitirían inferir conclusiones válidas sobre la adquisición del SD español en otros niños que comparten la misma lengua materna ni tampoco conclusiones más generales sobre la adquisición de lenguas. Yacuzzi (2005) sostiene, no obstante, que el estudio de caso no busca generalizar sus conclusiones a toda la población de casos similares sino mostrar lo plausible que es la lógica del análisis y que es, precisamente, la solidez del razonamiento explicativo la que permite extender los hallazgos de un determinado estudio de caso a otros. Así pues, si las conclusiones de nuestra investigación son lo suficientemente firmes y están sólidamente avaladas por razonamientos explicativos rigurosos, podremos suponer que esas conclusiones son extrapolables, en primer lugar, a casos similares y, en un sentido más amplio, a la adquisición de lenguas. No significa esto, de ningún modo, que estemos magnificando el alcance de nuestro trabajo, sino que realizamos aquí una inferencia general: las conclusiones del análisis de los datos de un estudio de caso pueden incorporarse a la teoría general. Si en el futuro aparecieran datos contradictorios con las conclusiones del

¹¹ Como señalamos en el § 3.2.1, vamos a comparar nuestros datos con los de adquisición no nativa de Aguirre (1995) –de Adil, un niño de 4 años cuya primera lengua es también el árabe de Marruecos, y de Madelin, una niña de 9 años cuya primera lengua es el persa–; y los de adquisición nativa del español de Magín (Aguirre, 1995) y María (López Ornat et al., 1994), pese a que no están codificados de una forma tal que se puedan cotejar fácilmente con los de Rachida y Khalid. Otros datos pueden encontrarse en CHILDES.

análisis, correspondería, entonces, la revisión de la teoría, la explicación al por qué de esas contradicciones o ambas.

El que nuestros datos se limiten a dos únicos sujetos no significa que no hayamos llevado a cabo un análisis estadístico.¹² Para el análisis estadístico se han utilizado tres procedimientos generales, según la tipología de las preguntas de investigación a la que se referían. Así, se han clasificado las preguntas de investigación en tres tipos: (i) preguntas sobre la existencia/no existencia de un fenómeno, (ii) preguntas sobre diferencias cuantitativas en la expresión de un fenómeno, y (iii) preguntas que comparan los datos de un niño con los del otro. Antes de pasar a la descripción del corpus y el análisis de datos, vamos a esbozar cuál ha sido el análisis estadístico que se ha utilizado para cada uno de los tipos de preguntas.

4.1. Preguntas sobre la existencia/no existencia de un fenómeno

Se enmarcan en este apartado la pregunta de investigación 1 y las hipótesis correspondientes, referidas al papel de la experiencia lingüística previa en la adquisición del español como L2, y que se valoraron mediante análisis estadísticos descriptivos de las medidas clave. Estos análisis se centraron en mostrar la proporción promedio de aparición u omisión del elemento lingüístico (estructura o error) para cada niño y etapa propuesta. Para poder determinar el grado de dispersión o de variabilidad de los datos, esto es, la medida en que una variable se acerca o se aleja de la media, se ha calculado la desviación estándar del promedio obtenido, es decir, la desviación de los datos respecto de la media aritmética de su distribución. Se ha calculado también el intervalo de confianza (I.C.) o extrapolación de la media encontrada en la muestra observada y el rango entre el cual se asume que se encuentra el promedio de la población. En este caso concreto, los I.C. permiten poder extrapolar la información obtenida en una serie de entrevistas (las de la etapa 1 y las de la etapa 2) a la totalidad de la etapa. Los I.C. indican, con un nivel de confianza que establece el investigador, cuál es el intervalo en el que se encuentra el promedio “real”. El nivel de confianza que se utiliza aquí es el del 95%, que es el más habitual.

¹² El análisis estadístico que se presenta en este capítulo hubiera sido del todo imposible sin la ayuda de la doctora Naymé Daniela Salas, profesora de la Universitat de Barcelona. Le agradecemos a ella tanto el planteamiento teórico del análisis como su ejecución técnica.

4.2. Preguntas sobre diferencias cuantitativas en la expresión de un fenómeno

Las hipótesis que se expresan a partir de la pregunta de investigación 2 se encuentran enmarcadas en este apartado y se refieren tanto al orden de adquisición de los elementos del SD español L2 por parte de hablantes de L1 dariya como a diferencias cuantitativas dentro del SD. Estas preguntas, que plantean diferencias cuantitativas en la expresión de un fenómeno, se estudiaron mediante la prueba de Chi cuadrado. Es una prueba que permite determinar si la frecuencia esperada para un fenómeno es significativamente distinta de la que se puede observar en una muestra y contrasta si dos variables cualitativas son o no independientes entre sí. Se conoce también como “test de bondad de ajuste”, ya que se establece una medida en la cual los datos que se observan se ajustan a los esperados o hipotéticos. Para medir, por ejemplo, si hay más errores con los determinantes plurales que con los singulares, se utiliza este test de Chi cuadrado, en el entendimiento de que, si los dos fenómenos fueran independientes, se esperaría que los errores estuvieran repartidos equitativamente, al 50%, entre los dos tipos de errores. Se determina, entonces, el 50% y se compara esa cantidad con las cantidades realmente observadas en cada niño y etapa. Se han realizado, por lo tanto, cuatro test de Chi cuadrado, dos para niño y etapa.

4.3. Preguntas que comparan los datos de un niño con los del otro

Se encuentran en este apartado la pregunta de investigación 3 y las hipótesis que se contienen en ella y que se refieren al papel de la edad en la adquisición del SD no nativo español. Se trata de una pregunta y dos hipótesis que comparan los datos de un niño con los del otro y para las que fue necesario establecer un procedimiento estadístico por el cual cada niño representa un valor de una variable independiente (participante) y cada entrevista representa un caso. Los dos periodos que hemos propuesto son dos valores de una segunda variable independiente (etapa). Se han realizado, entonces, una serie de análisis de la varianza (ANOVA) factoriales, con dos variables independientes (participante y etapa) con el objetivo de determinar si el promedio de ocurrencias de un determinado fenómeno (por ejemplo, la proporción de SSDD correctos) se ha visto afectada por (i) el participante, (ii) la etapa, o bien (iii) la interacción entre participante y etapa. Es un procedimiento que permite realizar un análisis estadístico sobre las hipótesis de la pregunta de investigación 3 pero hay que señalar que viola el presupuesto de independencia de los datos, por lo que, en principio,

no debería ser aceptable en este caso.¹³ No encontramos, sin embargo, una manera más adecuada de evaluar estas hipótesis, por lo que advertimos al lector que estos datos deben tomarse con la necesaria cautela.

Antes de desarrollar las preguntas de investigación e hipótesis formuladas en el § 2, vamos a establecer una caracterización general del corpus que forman los datos de Rachida y Khalid.

5. Caracterización general del corpus

En esta primera caracterización general del corpus incluimos los datos relativos a la Longitud Media del Enunciado (LME) o ratio de morfemas y locuciones, al número total de locuciones, al número total de determinantes y a la proporción de determinantes sobre el total de enunciados. Hemos establecido la proporción promedio de estos datos para cada niño y etapa; la desviación estándar del promedio obtenido, con el fin de determinar el grado de dispersión de los datos; y el intervalo de confianza o extrapolación de la media encontrada en la muestra observada. El nivel de confianza que se ha utilizado aquí es el más usual, el 95%. En la primera tabla se ofrece la proporción promedio y la desviación estándar; en el segundo, el intervalo de confianza.¹⁴

¹³ El análisis de la varianza (ANOVA) tiene como objetivo básico la comparación de la media de dos o más poblaciones. Para que este análisis produzca resultados significativos se deben cumplir tres suposiciones: normalidad de los datos, igualdad de varianzas e independencia de los datos; si alguna de estas suposiciones se incumple, las estimaciones de los parámetros del modelo no tienen los criterios de calidad que se suponen (Llopis Pérez, 2015). En este caso, se incumple la independencia de los datos pues existe algún tipo de dependencia o conexión entre los valores; la disposición de los valores en función de las variables independientes no es una disposición al azar, como se debería.

¹⁴ En los cuadros (1) y (2) LMU representa la Longitud Media del Enunciado, LOC el número de locuciones, TOTDET el total de determinantes y DET el número de determinantes.

(1)

DATOS GENERALES DEL CORPUS		Media		Desviación estándar (D.E.)	
		Rachida	Khalid	Rachida	Khalid
LMU	LMU etapa 1	2441,45	1578,91	421,84	254,42
	LMU etapa 2	4191,77	2832,93	785,16	597,65
# enunciados	LOC etapa 1	172,64	133,27	64,40	68,90
	LOC etapa 2	93,15	84,57	25,99	25,45
# SSDD	TOTDET etapa 1	96,27	58,73	45,37	69,47
	TOTDET etapa 2	66,23	39,50	17,85	18,67
	proporción de DET sobre total de enunciados - etapa 1	0,56	0,38	0,13	0,25
	proporción de DET sobre total de enunciados - etapa 2	0,73	0,45	0,15	0,12

(2)

DATOS GENERALES DEL CORPUS		Intervalo de confianza (I.C.)					
		Rachida-rango	Khalid-rango	Rachida-mínimo	Rachida-máximo	Khalid-mínimo	Khalid-máximo
LMU	LMU etapa 1	249,28	150,35	2192,17	2690,74	1428,56	1729,26
	LMU etapa 2	426,81	313,06	3764,96	4618,58	2519,86	3145,99
# enunciados	LOC etapa 1	38,06	40,72	134,58	210,69	92,55	173,99
	LOC etapa 2	14,13	13,33	79,02	107,28	71,24	97,90
# SSDD	TOTDET etapa 1	26,81	41,05	69,46	123,09	17,67	99,78
	TOTDET etapa 2	9,70	9,78	56,53	75,93	29,72	49,28
	proporción de DET sobre total de enunciados - etapa 1	0,08	0,15	0,48	0,64	0,23	0,52
	proporción de DET sobre total de enunciados - etapa 2	0,08	0,06	0,64	0,81	0,39	0,51

En una primera mirada, podemos encontrar dos hechos significativos:

1) La media de los datos de la Longitud Media del Enunciado, el número de elocuciones y el total de determinantes es siempre mayor en Rachida que en Khalid y es siempre mayor en la etapa 2 que en la etapa 1 en los dos niños, lo que parece indicar dos hechos: (i) que la niña produce más que el niño y (ii) que las producciones de la segunda etapa son mayores que las de la primera, como era de esperar. La diferencia entre los dos niños puede deberse a la edad, al sexo o a la experiencia lingüística previa. Para la discusión sobre la posibilidad de diferencias debidas al sexo o a la edad cf. §§ 6.3 y 8.

2) En la Longitud Media del Enunciado y en el total de determinantes y la proporción de determinantes sobre el de enunciados de la primera etapa es donde encontramos más divergencias en los dos niños en cuanto a los resultados de la desviación estándar y el intervalo de confianza: mayor en Rachida en la Longitud Media del Enunciado y menor en los otros dos casos.

A continuación pasaremos a analizar cada una de las hipótesis y preguntas de investigación que hemos enunciado más arriba.

6. El papel de la experiencia lingüística previa

La primera de nuestras hipótesis de investigación, que reproducimos a continuación, se refiere al papel de la experiencia lingüística previa en los niños de nuestro estudio.

Pregunta de investigación 1

¿Cuál es el papel de la experiencia lingüística previa en la adquisición del SD español de hablantes de lengua materna dariya?

La discusión sobre el papel de la experiencia lingüística previa en la adquisición de segundas lenguas es una constante en la literatura científica, a la que ya nos referimos de manera sucinta en los §§ 2 y 3 del capítulo II de este trabajo. Como trataremos en las correspondientes hipótesis de esta pregunta de investigación 1, la definición de este papel se refiere, por un lado, a la determinación del estadio inicial del cual parten los niños del estudio y, por otro, a la posible influencia de la L1 en la construcción del SD español no nativo.

Para intentar determinar cuál es el estadio inicial del que parten Khalid y Rachida para la construcción del SD español, conviene antes referirnos a qué entendemos por acceso a la GU y por transferencia de la L1. Es una idea comúnmente aceptada que las interlenguas son lenguas naturales que se rigen por los principios de la GU y que, por lo tanto, la adquisición no nativa de la gramática “está sometida a las restricciones que regulan los principios de la Gramática Universal” (Liceras y Díaz, 2000). La discusión se ha centrado en si el acceso de los aprendices de L2 a la GU, si existe, es directo o indirecto (White, 1985; Liceras, 1986; Schachter, 1988; Epstein, Flynn y Martohadardjono, 1996; Eubank, 1993/1994; Liceras, 1996; entre otros muchos). Es una polémica que parte, tal y como señalan Liceras y Díaz (2000), de varios presupuestos controvertidos, de entre los que destacamos los tres que nos parecen más significativos: (i) no hay consenso entre los investigadores en cuanto al contenido concreto de la GU, (ii) en muchas ocasiones es imposible diferenciar entre el acceso a la GU y el acceso a la L1 y (iii) en muchos casos GU se identifica con el DAL.¹⁵ Nótese que el punto (ii) invalida gran parte de la discusión científica que se ha basado en intentar determinar qué parte de la adquisición de la L2 le corresponde a la GU y qué parte a la transferencia de la L1.

En el caso de la adquisición nativa, a la discusión sobre el acceso directo o indirecto a la GU se le ha unido la polémica sobre si los rasgos y principios de la GU son accesibles desde los primeros estadios, según postulan teorías que defienden la continuidad de la adquisición (Pinker 1984; Clahsen, 1992, entre otros) o bien si algunos de estos principios y rasgos están determinados por mecanismos de maduración (Felix, 1987; Borer y Wexler, 1987). En el caso de la adquisición no nativa, ya se sostenga el acceso directo o indirecto a la GU, la polémica se ha planteado más bien en términos de disponibilidad de las categorías o rasgos que se seleccionan o activan en la L2 (Schwartz y Sprouse, 1994, 1996; Eubank 1996; Vainikka y Young-Scholten, 1996a, 1996b; Hawkins y Chan, 1997; Hawkins, 1998b).

El valor que dan los investigadores a la experiencia lingüística previa de los aprendices de L2 depende de cuál es el papel que asignan a la GU y a la L1. Aquellos que sostienen que en la adquisición no nativa el acceso a la GU es total y directo

¹⁵ El DAL o Dispositivo de Adquisición del Lenguaje es la capacidad humana de adquirir el lenguaje, de representarlo, procesarlo y producirlo. Es de carácter innato y común a la especie humana. Como señalan Liceras y Díaz (2000), es un término aceptado comúnmente entre los investigadores aunque estos no coinciden en la determinación de su contenido ni de su funcionamiento.

(Epstein, Flynn y Martohardjono, 1996) suponen que en la adquisición de la L2 no interviene en modo alguno la L1: la L2 se adquiere como la L1 y la experiencia previa es irrelevante.¹⁶ Esta postura parece superada en la actualidad, pues los numerosos estudios sobre la adquisición de distintas L2 por parte de hablantes de diversas lenguas maternas parecen probar el alcance de la transferencia en la adquisición no primaria. En un sentido estricto, la Hipótesis del Acceso Total solo podría verse corroborada si no pudiéramos encontrar patrones de adquisición no nativa que fueran similares para los aprendices de una determinada L1. La mayoría de los estudiosos creen, sin embargo, que la experiencia lingüística previa sí es relevante para la adquisición de la L2.¹⁷ En este sentido, y como hemos mencionado más arriba, los investigadores discuten en qué medida están disponibles los rasgos de la L1 en el proceso de adquisición de la L2. He aquí algunas de las hipótesis al respecto:

- (i) Hipótesis de la Transferencia Total Acceso Total (Schwartz y Sprouse 1994, 1996). Propone la transferencia total de la L1 en los primeros estadios de la adquisición, lo que no impide el acceso total a la GU en los estadios siguientes: la experiencia lingüística previa es determinante, especialmente al inicio.
- (ii) Hipótesis de la Transferencia Paramétrica Débil (Eubank, 1993-1994). Defiende que en la adquisición no nativa hay acceso a la GU y se transfieren al estadio inicial de la L2 las proyecciones léxicas y funcionales de la L1 pero no los valores asociados a los paradigmas morfológicos. La experiencia lingüística previa favorece, en parte, la adquisición de la L2 y, en parte, la dificulta.
- (iii) Hipótesis de los Árboles Mínimos (Vainikka y Young-Scholten, 1996a, 1996b). Los aprendices de L2 utilizan al comienzo estructuras mínimas: la representación inicial de la estructura de la frase solo contiene las categorías léxicas que se transfieren de la L1 y las categorías funcionales se desarrollan

¹⁶ La Hipótesis del Acceso Total a la GU puede entenderse de dos formas: (i) al principio solo están presentes en la L2 las categorías léxicas y no las funcionales, y (ii) los aprendices de la L2 poseen un catálogo completo de categorías léxicas y funcionales desde el principio. Es lo que se conoce como teoría de la continuidad débil y teoría de la continuidad fuerte, respectivamente.

¹⁷ Puede encontrarse también un modelo híbrido como el de Cook (1993), para quien el acceso a la GU puede ser total, parcial o inexistente. Estas tres formas se consideran opcionales y pueden ser válidas para distintos aprendices o distintos aspectos de la lengua.

de forma gradual. La L1 supone, en principio, un impedimento para la adquisición de la L2.

- (iv) Hipótesis de los Rasgos Fracasados (Hawkins y Chan, 1997 y Hawkins, 1998b). Las propiedades parametrizadas de la GU que no se manifiestan en la gramática de la L1 no pueden ser adquiridas en la L2, por lo que los rasgos formales opcionales estarían ausentes en la adquisición de la L2. El acceso a la GU es indirecto y la experiencia lingüística previa supone un obstáculo para la adquisición de la L2.

Veremos cuál o cuáles son las hipótesis subyacentes en cada una de las hipótesis de esta primera pregunta de investigación.

Para intentar determinar cuál es el papel de la experiencia lingüística previa en los niños de nuestro estudio, hemos formulado dos hipótesis complementarias: la primera de ellas se refiere al estadio inicial de la adquisición no nativa; la segunda, a la influencia de la L1. Repetimos, a continuación, la primera de las hipótesis.

6.1. El estado inicial en la adquisición no nativa

Hipótesis 1

En la adquisición no nativa, tanto infantil como adulta, se constata la influencia de la experiencia lingüística previa y, en concreto, de la lengua materna. Por ello, en los datos de nuestro estudio encontraremos SSDD desde el principio y no estadios anteriores a la adquisición del SD, contrariamente a lo que ocurre en la adquisición de la lengua materna.

Para el proceso de adquisición nativa se ha discutido ampliamente si en los primeros estadios de la adquisición nativa hay unidades o sintagmas;¹⁸ se ha propuesto

¹⁸ La propuesta de muchos investigadores del lenguaje que no se enmarcan en la lingüística chomskiana es que los niños no empiezan adquiriendo sintagmas sino estructuras que van a serlo y que no es justificable “la atribución de categorías sintácticas (adultomórficas) al lenguaje infantil temprano” (Mariscal 2001: 36). En esta dirección algunos estudiosos, como López Ornat (1997), prefieren usar términos como pre-SSNN. Mariscal (2001) considera que los niños van rellenando posiciones y que el orden de aparición de los elementos del SD es el siguiente: 0N (omisión ante N), vN (vocal ante N), Art+N (pues solo producen artículos) y solo después Det+N. Esta propuesta no está exenta de problemas pues, como explican Tolchinsky, Aparici y Rosado (2003), la argumentación de Mariscal obliga a suponer desde el principio la existencia de la posición y no distingue entre la adquisición gradual de las formas léxicas que realizan la categoría determinante y la adquisición de la categoría en sí (véase el § 3 del capítulo II de este trabajo). Para Tolchinsky, Aparici y Rosado (ibídem), el único dato que podría demostrar la no adquisición de la categoría sería que la aparición de las formas léxicas que realizan la categoría determinante en una posición prohibida por la categoría, dato que no se ha documentado en

que los niños pasan por etapas de producción léxica y no sintagmática (Radford, 1990; Hawayek, 1995) y por estadios en los que aparecen ya SSNN y no aún SSDD (Aguirre, 1995). Consideramos que el proceso de adquisición de las categorías funcionales es distinto en la adquisición nativa y no nativa y que los aprendices de una L2 posiblemente transfieren las categorías funcionales de su L1, por lo que, desde los primeros estadios de la adquisición del SD español en Rachida y Khalid encontraremos proyecciones sintagmáticas con núcleo determinante.¹⁹ Para nosotros, estos niños comienzan el proceso de adquisición del español como L2 con las categorías léxicas y funcionales de su L1 así como con sus proyecciones sintagmáticas: lo que los niños posiblemente deben aprender es la morfología de la L2.

En esta hipótesis se postula la influencia de la experiencia lingüística previa y la existencia de las categorías funcionales en los primeros estadios de la L2, por lo que queda descartada la hipótesis de los Árboles Mínimos. La hipótesis parece estar también en contradicción con la del Acceso Total, aunque hacemos nuestra la reserva que explicitan Liceras y Díaz (2000) sobre la dificultad de determinar en la adquisición de L2 qué se debe a la GU y qué a la L1. Por ello, una idea que nos parece plausible es la de Rosado (2000), que sigue a Matos *et al.* (1997), según la cual en el niño que aprende una L1 las categorías funcionales están presentes gracias al acceso a la GU mientras que el que aprende una L2 instala las categorías funcionales de su L1 y realiza una sustitución morfológica sin paso por la GU. La determinación de nuestra hipótesis no es contradictoria con la Hipótesis de la Transferencia Total Acceso Total (Schwartz y Sprouse 1994, 1996) ni con la Hipótesis de la Transferencia Paramétrica Débil (Eubank,

ningún caso. Bottari, Cipriani y Chilosi (1993/94) argumentan que los rellenos monosilábicos constituyen una prueba contra la hipótesis de un estadio gramatical “prefuncional” en el lenguaje infantil pues puede postularse que los SSDD aparecen antes que la valoración completa de los paradigmas morfológicos de los artículos definidos e indefinidos.

También se ha propuesto que, aunque las categorías funcionales puedan considerarse adquiridas, es posible que los núcleos funcionales estén subespecificados y, por lo tanto, no estén indexados con un antecedente lingüístico, con lo que no recibirían su interpretación de forma deíctica (Hyams, 1996). En el caso del SD, se ha dicho que en los primeros estadios de la adquisición, D puede estar subespecificado respecto a la especificidad nominal (Schaeffer, 1994; Hyams, 1996).

¹⁹ Nos apoyamos, entre otros muchos, en Zobl y Liceras (1994), para quienes los aprendices de una L2 tienen disponibles las categorías funcionales desde los primeros estadios y en Haznedar (1997), que afirma que “al igual que la adquisición adulta de L2, la adquisición infantil de L2, incluso la adquisición infantil de L2 por niños muy pequeños, difiere del desarrollo lingüístico de la L1 en que existe transferencia” (Haznedar, 1997: 115-116). También Meisel (2008) postula que las proyecciones funcionales de la L1 se transfieren a la representación inicial de la L2. Sin embargo, otros investigadores como Leung (2002), consideran que la categoría funcional D parece estar ausente en la interlengua de los principiantes. Para Slabakova (2009), la adquisición de las categorías funcionales constituye una fuente muy importante de dificultades para los aprendices de L2, de manera destacada sobre la adquisición de la sintaxis y la semántica.

1993-1994), aunque, como propondremos en el § 6.2, nuestra idea es que es la Hipótesis de las Gramáticas en Competición (Zobl y Liceras, 2005) la que mejor explica la adquisición no nativa.

No es posible determinar estadísticamente si la categoría funcional D y su proyección sintagmática SD están presentes en la interlengua de Rachida y Khalid desde el inicio (Schwartz, 2004; Najmi, 2009), ya que necesitaríamos localizar en el corpus estadios previos al SD: dado que la frecuencia esperada para estadios anteriores al SD es 0 y la prueba de Chi2 requiere, como mínimo, una frecuencia esperada de 5, la prueba estadística se hace inviable. Por ello, hemos realizado un análisis descriptivo lo más completo posible, con la idea de que esta descripción nos permitirá extrapolar resultados concluyentes para la hipótesis. Así, se han contabilizado en el corpus las omisiones agramaticales de D y se ha establecido la proporción promedio de estas omisiones para cada niño y etapa, la desviación estándar del promedio obtenido y el intervalo de confianza.²⁰ El nivel de confianza que se ha utilizado en todas las pruebas del estudio es el 95%. Creemos, en rigor, que solo las omisiones agramaticales de D pueden contabilizarse como muestras de que la proyección sintagmática SD esté ausente en la interlengua de los niños, aunque, como ya señalamos en el § 3.2.1, conviene tener presente que la ausencia superficial de un determinado rasgo, elemento o sintagma no implica necesariamente su inexistencia. Las realizaciones no canónicas (las amalgamas nominales, los rellenos monosilábicos, los determinantes con realización morfológica no correcta) y las sobregeneralizaciones son, a nuestro entender y por el contrario, realizaciones de D y, por lo tanto, muestras de la existencia de la proyección sintagmática SD.

Los datos del número total de ausencias de determinantes no gramaticales (TDANG) quedan reflejados en las dos tablas siguientes:

²⁰ La desviación estándar es una medida estandarizada de cuán representativa es la media; cuanto más alta es la desviación estándar, mayor es la variabilidad. El intervalo de confianza es el rango entre el cual se asume que se encuentra el promedio de la población “real”; es una extrapolación de la media encontrada en la muestra observada.

(3)

Hipótesis 1.1		Media		Desviación estándar (D.E.)	
		Rachida	Khalid	Rachida	Khalid
Omisiones agramaticales	TDANG etapa 1	10,80	3,00	5,51	3,66
	TDANG etapa 2	4,43	1,79	3,46	3,40

(4)

Hipótesis 1.1		Intervalo de confianza (I.C.)					
		Rachida-rango	Khalid-rango	Rachida-mínimo	Rachida-máximo	Khalid-mínimo	Khalid-máximo
Omisiones agramaticales	TDANG etapa 1	3,26	2,16	7,54	14,06	0,84	5,16
	TDANG etapa 2	1,88	1,85	2,55	6,31	-0,06	3,63

Los datos estadísticos de (3) y (4) parecen indicar que el SD está presente desde el inicio en la interlengua de Rachida y Khalid, pues la media muestra que en todos los casos, incluso en aquel en el que las omisiones agramaticales son más elevadas (la primera etapa de Rachida, en donde la media es de 10,80), lo mayoritario con diferencia es la realización morfológica de la proyección sintagmática. De hecho, solo la aparición de datos en los que el número de omisiones agramaticales fuera muy elevado podría sostener la inexistencia del SD. Sin embargo, para que el intervalo de confianza produzca resultados estadísticamente significativos es necesario que en el rango aparezca el valor 0; es preciso que entre el valor mínimo y el valor máximo se encuentre el 0. Si atendemos al cuadro de (4), veremos que esto solo ocurre en la etapa 2 de Khalid, donde el valor mínimo es de -0,06 y el valor máximo de 3,63. Solo en ese caso la prueba estadística nos ofrece una muestra significativa de la certeza de la hipótesis.

Nuestros resultados son coherentes con el estudio de Aguirre *et al.* (2008),²¹ según el cual los niños nativos construyen el SD de forma progresiva, mientras que en los aprendices de L2 no se documenta ninguna etapa en la que solo utilicen sustantivos

²¹ En el trabajo de Aguirre *et al.* (2008) se estudian los datos de español L1 de Magín (de 1;7 a 2;7, Aguirre, 1995) y datos de aprendices de L2 de distintas edades y lugares de procedencia: Adil (4 años, Marruecos), Madelin (8 años, bilingüe en iraní y sueco), Chu Miao (15 años, China), Guerin (17 años, Bulgaria), Silvestre (19 años, Camerún), Zhora (32 años, Marruecos) y Tania (42 años, Bulgaria).

sino que desde las primeras emisiones estos aprendices utilizan los sustantivos acompañados de un artículo o de otro determinante. La propuesta de Aguirre *et al.* (*op. cit.*) es que los aprendices de L2 transfieren la categoría funcional D de sus lenguas maternas y sus errores están causados por la inestabilidad de los sistemas no nativos; cuando la lengua materna no posee la categoría funcional, los aprendices encuentran dificultades para la adquisición y el uso de D.²²

Podemos señalar, por otro lado, que la media de omisiones agramaticales en los determinantes es sustancialmente menor en Khalid que en Rachida, así como la desviación estándar y el intervalo de confianza, lo que avanza una mayor adecuación del niño a la lengua meta.

6.2. La influencia de la experiencia lingüística previa

La segunda de las hipótesis de la primera pregunta de investigación se refiere a la influencia de la experiencia lingüística previa en el proceso de adquisición del SD español por parte de Rachida y Khalid. Si la primera pregunta se refería al estado inicial y a la existencia de la categoría funcional D y su proyección sintagmática SD, la segunda se refiere a la construcción sintáctica y morfológica del SD y a algunas de las diferencias entre la adquisición de L1 y la de L2. La repetimos a continuación.

Hipótesis 2

La experiencia lingüística previa de Rachida y Khalid influirá en la construcción sintáctica y morfológica del SD en español. Los rasgos abstractos que son diferentes en dariya y en español constituirán áreas de dificultad para la adquisición del SD.

Si tenemos en cuenta las características del SD en dariya (véase el § 4 del capítulo III de este mismo trabajo), esperamos encontrar en la interlengua de Rachida y Khalid los rasgos siguientes: (i) una forma neutra para el artículo definido, sin realización morfológica de género ni de número, (ii) omisiones del artículo indefinido y (iii) que el numeral y el adjetivo aparezcan precedidos por el artículo definido y el artículo definido aparezca tras el demostrativo.

²² Así ocurre en el caso de Chu Miao, adulta de 15 años de lengua materna china (Aguirre et al., 2008). En Chu Miao el número de omisiones de D es muy elevado (la media es de 34,6%); en algunas ocasiones el porcentaje de omisiones es muy alto, hasta llegar al 82%. Solo en el último mes de grabaciones, tras 15 meses, esta aprendiz llega a conseguir el 14% de omisiones.

Por otro lado, queremos señalar que una característica de la adquisición de L2 frente a la de L1 es que la primera es más lenta, menos uniforme y no siempre se completa con el logro final (Meisel, 2008). Además, dada la mayor madurez cognitiva de Rachida y Khalid frente a la de los niños de los primeros estadios de la adquisición infantil de la L1, esperamos que las emisiones que producen los niños no nativos sean más largas y probablemente más complejas que las de la L1 infantil (Meisel, 2008).

Nos referimos, en primer lugar, al primer apartado de la hipótesis, esto es, a la posibilidad de que Rachida y Khalid utilicen en español una forma neutra para el artículo determinado, sin realización morfológica de género y de número, tal y como ocurre en dariya. Nuestra primera conjetura es que esa forma neutra que eligen Rachida y Khalid sea la forma neutra *lo*, pues es la que en español no tiene realización morfológica de género ni de número. Esta primera conjetura se encuentra, sin embargo, con varios obstáculos importantes: (i) la forma neutra *lo* es poco productiva en español, mucho menos que *el* y *la* y, por lo tanto, los niños tendrán pocas ocasiones de oírla e incorporarla a su interlengua, (ii) es una forma que no puede combinarse con sustantivos animados, (iii) es una forma que coincide con el clítico masculino, en cuyo uso es más productiva, con lo que posiblemente los niños la identifiquen como perteneciente al género masculino y no neutro, (iv) fonéticamente es la forma menos parecida a la del artículo en dariya, y (v) en los datos de Benyaya (2007) sobre la adquisición del español por adultos con L1 marroquí, no aparece la forma neutra *lo* sino que se sustituye por *el* o *la*, lo que se argumenta porque esta forma no existe en la L1, como en el ejemplo de Benyaya (2007):

(5) a la mejor dice mintira [a lo mejor dice una mentira]

Más adelante, en el § 7.1.3.1, trataremos sobre la posibilidad de que la forma que los aprendices consideren como no marcada sea la forma del masculino, *el*. Ahora consideramos la hipótesis de que los niños elijan para el artículo definido la forma española *lo*, sin realización morfológica de género y número, que es lo que ocurre en dariya. Para este punto se han determinado la media, la desviación estándar y el promedio de confianza, lo que mostrará la incidencia de SSDD neutros en el corpus para cada niño y etapa. Se trata de datos descriptivos que incluyen indicaciones sobre su fiabilidad.

(6)

Hipótesis 1.2.		Media		Desviación estándar (D.E.)	
		Rachida	Khalid	Rachida	Khalid
Determinantes neutros	TDNEU etapa 1	53,10	32,00	18,91	17,19
	TDNEU etapa 2	9,86	1,14	10,41	1,23

(7)

Hipótesis 1.2.		Rachida-rango	Khalid-rango	Rachida-mínimo	Rachida-máximo	Khalid-mínimo	Khalid-máximo
Determinantes Neutros	TDNEU etapa 1	12,77	14,98	30,57	56,10	24,42	54,38
		5,89	1,39	9,04	20,82	1,04	3,82
	TDNEU etapa 2	11,18	10,16	41,92	64,28	21,84	42,16
		5,66	0,67	4,20	15,51	0,47	1,81

El cuadro de (6) muestra una diferencia significativa entre los datos de la media de las dos etapas en los dos niños, que pasan del 53,10 al 9,86 en Rachida y del 32,00 al 1,14 en Khalid. Este descenso podría hacernos suponer que los determinantes neutros están cumpliendo algún tipo de función en la etapa 1 que dejan de realizar en la etapa 2. Sin embargo, los casos concretos en los que documentamos la sustitución de otras realizaciones morfológicas del artículo definido por la forma *lo* no son concluyentes a este respecto. En Rachida encontramos cuatro casos en los que la forma *lo* sustituye a *el* y tres casos en los que *lo* sustituye a *los*, que mostramos en (8) y (9) respectivamente.

(8) a. lo gorro [Rachida, 10;10] (el mismo ejemplo aparece en dos ocasiones)

b. lo papel [Rachida, 10;11]

c. lo padre [Rachida, 11;1]

(9) a. lo pájaros [Rachida, 10;10]

b. lo chicos [Rachida, 11;6]

c. lo colores [Rachida, 11;11]

Todos los casos de (8) corresponden a la primera etapa, mientras que (9a) corresponde a la primera etapa y (9b) y (9c) a la segunda. La diferencia entre (8) y (9) no parece debida al azar: en el segundo caso la cercanía morfológica y fonética entre *lo* y *los* hace más plausible que se trate de un error de actuación. El único caso en que encontramos el uso de *lo* por otras formas del artículo en Khalid se encuentra precisamente en la misma dirección que los ejemplos de (9). En (10), además, el

sustantivo aparece también en singular, aunque el contexto pragmático nos muestra que debería aparecer en plural.

(10) lo pájaro [Khalid, 6;10]

La escasez de ocurrencias del artículo neutro *lo* en sustitución de otras formas del artículo nos hace concluir que esta parte de la hipótesis no parece resultar corroborada. Para la discusión sobre la forma del masculino como la forma por defecto, véase más adelante el § 7.1.3.1.

La segunda parte de la hipótesis admite que, puesto que en dariya no existe el artículo indefinido, los niños tenderán a omitirlo en español. Para intentar corroborar esta conjetura calculamos la incidencia de SSDD con omisión del artículo indefinido y la diferencia de estas omisiones frente a las omisiones del artículo definido. De nuevo hemos contabilizado la media, la desviación estándar y el intervalo de confianza para cada etapa y niño, cuyos resultados aparecen en (11),²³ y hemos realizado la prueba de Chi2 con el fin de determinar si las omisiones de los artículos indefinidos se diferencian significativamente de las omisiones de los artículos definidos o si, por el contrario, se trata de frecuencias que se pudieran obtener al azar, (12).

(11)

Omisiones de artículos	Variables	Total Rachida	Total Khalid
	TANGAD etapa 1	21	12
	TANGAD etapa 2	25	11
	TANGAI etapa 1	42	21
	TANGAI etapa 2	39	17
	Omisiones etapa 1	63	33
	frec. esperada	31,5	16,5
	Omisiones etapa 2	64	28
	frec. esperada	32	14

(12)

	Resultado prueba		<i>p</i>	
	Rachida	Khalid	Rachida	Khalid
Chi2 etapa 1	7,00	2,45	0,008	0,117
Chi2 etapa 2	3,06	1,29	0,080	0,257

²³ En el cuadro de (11) TANGAD representa el número total de ausencias no gramaticales de artículos definidos, TANGAI el número total de ausencias no gramaticales de artículos indefinidos.

A la luz de los datos estadísticos, puede decirse que el efecto del tipo de artículo es solo significativo en la primera etapa de Rachida, donde $\chi^2(1) = 7,00$ y $p = 0,008$, pero no es significativo en la segunda etapa de la niña, en la cual $\chi^2(1) = 3,06$ y $p = 0,080$. En el caso de Khalid, no se observan diferencias significativas en el número de omisiones de artículos como resultado del tipo de artículo en cuestión, ni en la primera etapa, $\chi^2(1) = 2,45$ y $p = 0,117$, ni en la segunda, $\chi^2(1) = 1,29$ y $p = 0,257$.²⁴ Por ello, puede decirse que, excepto en las producciones de la primera etapa de Rachida, el número de omisiones de artículos indefinidos, en contraposición a los definidos, no se diferencia significativamente de las frecuencias que se hubieran obtenido por azar.

Por lo tanto, concluimos que los datos estadísticos refutan la hipótesis de una mayor incidencia de SSDD con omisión del artículo indefinido que con omisión del artículo definido, aunque con la salvedad de que esto sí ocurre así en los datos de la primera etapa de Rachida. La influencia de la L1 en este caso solo parece constatarse en esta primera etapa de Rachida.²⁵

Conviene precisar que no conocemos a este respecto datos concluyentes sobre la adquisición de los dos tipos de artículos en español L1 ni en español L2, lo que hace inviable extraer conclusiones determinantes. Los estudios sobre español L1 hablan de que los niños emplean correctamente los artículos hacia los 2;6 años (Aguado, 1995) o que a partir de los 21 meses hay ya artículos definidos e indefinidos (Llinàs i Grau, 2003). En los datos sobre adquisición de los artículos del español de los aprendices de español en Taiwán de Lin (2003) se encuentra un mayor porcentaje de omisiones en el artículo definido que en el indefinido, aparentemente porque, aunque en chino no existen los artículos, el numeral *yí* ('uno') puede comportarse como marca de indefinitud, es decir, como un artículo indefinido, mientras que el artículo definido no aparece en esta lengua.

²⁴ Se considera que el valor de p es significativo cuando es menor a 0,005.

²⁵ Una posible interpretación de estos datos está relacionada con la mayor adecuación del SD en Khalid que en Rachida, tal y como hemos adelantado en el § 2. Si suponemos que esto es así, y asumimos que el proceso de adquisición en su conjunto es un proceso que lleva inevitablemente a estadios cada vez más cercanos a la lengua meta, la primera etapa de Rachida debería ser aquella en la que se encontrarán más errores. En la segunda etapa de Rachida encontramos menos omisiones y son estadísticamente irrelevantes. En Khalid y en las dos etapas las omisiones son pocas y el tipo de artículo omitido no es relevante. Es posible que la diferencia de edad sea la causa de que se aprecie una mayor influencia de la L1 en la niña que en el niño, especialmente en la primera etapa. Para una discusión sobre la diferencia entre los procesos de adquisición y los resultados en los dos niños véase más adelante el § 8.

En datos sobre otras lenguas, para la adquisición nativa del francés, Karmiloff-Smith (1979) propone que los niños más jóvenes confían más para la referencia en el apoyo extralingüístico que los niños mayores, lo que explica que los niños de menos de 7 años no usen el artículo definido para la referencia intralingüística. En la misma dirección, para el griego L2, Tsimpli y Mastropavlou (2005) consideran que es el artículo definido el que debería causar más dificultades, dado que en su propuesta el artículo indefinido está marcado con el rasgo interpretable [-definitud], mientras que en el artículo definido este rasgo no está marcado. Por el contrario, los estudios de adquisición no nativa de los artículos definidos e indefinidos en la adquisición del inglés L2 muestran una mayor corrección en el caso del artículo definido que en el del indefinido (Lardiere, 2007; White, 2008). También los datos de Hawkins (1998a, 1998b) de hablantes de inglés aprendices de francés sugieren menos errores con el artículo definido que con el indefinido y en ellos se aprecia una tendencia a adoptar un D por defecto.

La tercera parte de la hipótesis propone que, dadas las características del SD en dariya, el numeral con lectura inespecífica²⁶ y el adjetivo podrían aparecer precedidos por el artículo definido, mientras que el artículo definido precedería al demostrativo, tal y como se ejemplifica en las posibilidades de (13a-c). En (13d) se señala la confluencia de los dos tipos de artículos tal y como ocurre en dariya,²⁷ mientras que en (13e) se propone otra característica del SD dariya que podrían transferir Rachida y Khalid al SD español, no relacionada en este caso con el artículo determinado, y es el hecho de que los numerales *uno* y *dos* puedan aparecer pospuestos al nombre.

- (13) a. *Tengo los dos hermanos.
 b. *La casa la grande.
 c. *Este el libro es interesante.
 d. *Un el niño.
 e. *Tengo hermanos dos.

²⁶ Es importante marcar esta distinción porque los numerales con lectura específica sí aparecen en español precedidos del artículo definido. Véase la diferencia entre (i) y (ii):

(i) Vinieron los dos profesores.
 (ii) Vinieron dos profesores.

En el primer caso, la presencia del artículo fuerza la lectura específica, en la cual el SD se refiere a miembros de una clase cuya existencia se presupone; en el segundo, solo es posible la lectura inespecífica, según la cual el sintagma se refiere a miembros de una clase cuya existencia no resulta presupuesta.

²⁷ Tal y como señala Herrero (1999).

Frente a lo postulado en la hipótesis, las ocurrencias de casos similares a los de (13) son tan escasas que hacen tan inviable como inútil el análisis estadístico. En el corpus de Rachida encontramos los siguientes ejemplos de (14):

- (14) a. este árbol [Rachida, 10;11]
 b. esto árboles [Rachida, 10;11]
 c. esto no árboles [Rachida, 10;11]

En (14a) y (14b) aparece la estructura en la que el demostrativo está seguido inmediatamente por el artículo definido y el sustantivo, aunque en esta ocasión se trata de amalgamas nominales (§ 8.1.2); en (14c) se interpone la negación entre el demostrativo y la amalgama nominal. En todos los ejemplos podría tratarse de fórmulas deícticas, que serían también admitidas de forma normativa y que no estuvieran causadas por la L1.

Encontramos también en Rachida un solo caso en el que aparece un numeral con lectura inespecífica precedido del artículo determinado:

- (15) INV: ¿Cuánto dinero cuesta la camisa?
 RAC: La cinco. [Cinco pesetas] [Rachida, 10;10]

Por otro lado, hallamos en el corpus de Rachida un solo ejemplo en el que aparece el numeral *dos* pospuesto al sustantivo. En árabe los numerales *uno* y *dos* pueden utilizarse pospuestos al singular y plural de los nombres y el dual se forma por sufijación (cf. § 4.2.2, capítulo III), lo que podría abundar en la posposición del determinante que marca la duplicidad. Sin embargo, este caso podría explicarse también por topicalización del sustantivo, propia del lenguaje hablado.

- (16) son chicos dos [Rachida, 10;11]

En el corpus de Khalid tan solo se encuentra un caso de posposición del numeral *dos* al sustantivo:

- (17) [María tiene] ojos dos [Khalid, 6;10]

Así pues, podemos concluir que la tercera parte de la hipótesis queda rechazada.

A nuestro entender, los datos y resultados estadísticos de esta hipótesis triple son incompatibles tanto con la Hipótesis de la Transferencia Total Acceso Total (Schwartz y Sprouse, 1994, 1996) como con la hipótesis de la transferencia morfológica enunciada por Matos *et al.* (1997) y Rosado (2000). Más cercana parecería, en este caso, la

Hipótesis de la Transferencia Paramétrica Débil (Eubank, 1993-1994), aunque tampoco se encuentra exenta de problemas.²⁸ Consideramos que una hipótesis que se adecúa bien a nuestros datos es la Hipótesis de las Gramáticas en Competición o diglosia internalizada, enunciada por Zobl y Liceras (2005) para la L2.²⁹ Se trata de una teoría que explica la opcionalidad de las gramáticas no nativas³⁰ y propone que los niños tienen internalizada más de una representación gramatical para poder analizar todos los datos que encuentran. Esta hipótesis constituye un intento eficaz de explicar los procesos lingüísticos y mentales que desarrollan los aprendices de una L2 al ponerlos en relación con los que experimentan los hablantes de una lengua a lo largo del tiempo. La Hipótesis de las Gramáticas en Competición supone, en nuestro caso concreto, que Rachida y Khalid tienen dos representaciones gramaticales (quizá tres en el caso de Rachida), una para el dariya, ya establecida, y otra para su interlengua dariya-español, que irá acercándose con el tiempo a la representación gramatical del español. La inestabilidad de las representaciones de la interlengua, en competición constante con las representaciones gramaticales del dariya y con las del español, podría explicar la aparente falta de coherencia del proceso de adquisición de la L2, aunque en nuestro estudio la coherencia está sostenida por el hecho de que en la segunda etapa la opcionalidad sigue las tendencias de la lengua meta.

6.3. La adquisición nativa frente a la no nativa

El corolario que hemos enunciado para esta primera pregunta de investigación se refiere al aporte que pudiera ofrecer nuestro estudio al debate sobre las diferencias en las características y resultados de los procesos de adquisición nativa y no nativa, tanto infantil como adulta. Algunas de las particularidades que distinguen a los dos tipos de adquisición es que la adquisición de L2 es más lenta, menos uniforme y no siempre se

²⁸ Así Sprouse (1998) argumenta contra Eubank (1993-1994) que los datos de White (1985) sobre hablantes nativos de español que adquieren el inglés y que juzgan como gramaticales los casos de sujetos nulos en inglés en mayor medida que los hablantes nativos de francés suponen un argumento a favor de la hipótesis de la Transferencia Total Acceso Total. La subida de objeto en la interlengua turco/coreano-alemán constituye otro argumento contra Eubank (*op. cit.*) pues se transfieren los rasgos-N fuertes de Agr desde el turco y el coreano.

²⁹ Es una hipótesis enunciada en principio para dar cuenta de los cambios lingüísticos diacrónicos. La propuesta de Zobl y Liceras (2005) es que esos cambios diacrónicos son similares a los cambios paramétricos que se realizan en la adquisición de una L2.

³⁰ Como señalan Zobl y Liceras (2005), la existencia de la opcionalidad es contradictoria con el axioma generativo de que las gramáticas no la toleran.

completa con el logro final;³¹ por otro lado, se espera que las emisiones que producen los niños aprendices de L2 sean más largas y probablemente más complejas que las de la L1 infantil (Meisel, 2008).

Es imposible comprobar cuál ha sido el logro final en Rachida y Khalid a partir de los datos de los que disponemos, ya que estos se interrumpen cuando ninguno de los niños lo ha alcanzado todavía.³² La tarea de comprobar si nuestros datos corroboran la hipótesis de que la adquisición de la L2 es más lenta y menos uniforme que la de la L1 se nos antoja extremadamente complicada por cuanto no hemos encontrado datos de L1 que sean lo suficientemente semejantes a los nuestros. Pero sí están a nuestro alcance los datos que muestran la progresión de la Longitud Media del Enunciado (LME) en María y Magín, por lo que sí nos es posible comparar esos datos con los de Rachida y Khalid. Nuestra hipótesis al respecto es que la LME de los niños L2 será superior a la de los niños L1, por cuanto en la adquisición no nativa los niños son más maduros que en la nativa, tanto en lo que se refiere a su biología como a su cognición (Long, 1990; Schwartz, 2004; entre otros).

Puesto que disponemos de las entrevistas de María y Magín en formato CLAN, hemos calculado sus LME, con el fin de poder compararlas con las de los datos de nuestro estudio. En el caso de María, y dado que cada una de las entrevistas consta de varias sesiones consecutivas, que van desde las cuatro en un caso a las siete en la mayoría, y para poder obtener verdaderos puntos de comparación con el resto de los corpus, hemos establecido una media para cada una de las entrevistas así catalogadas. Los datos no son absolutamente equivalentes, pero todos ellos muestran el punto de partida y el de llegada así como los estadios de la progresión. En el cuadro siguiente se muestran los datos de la LME en los cuatro niños.

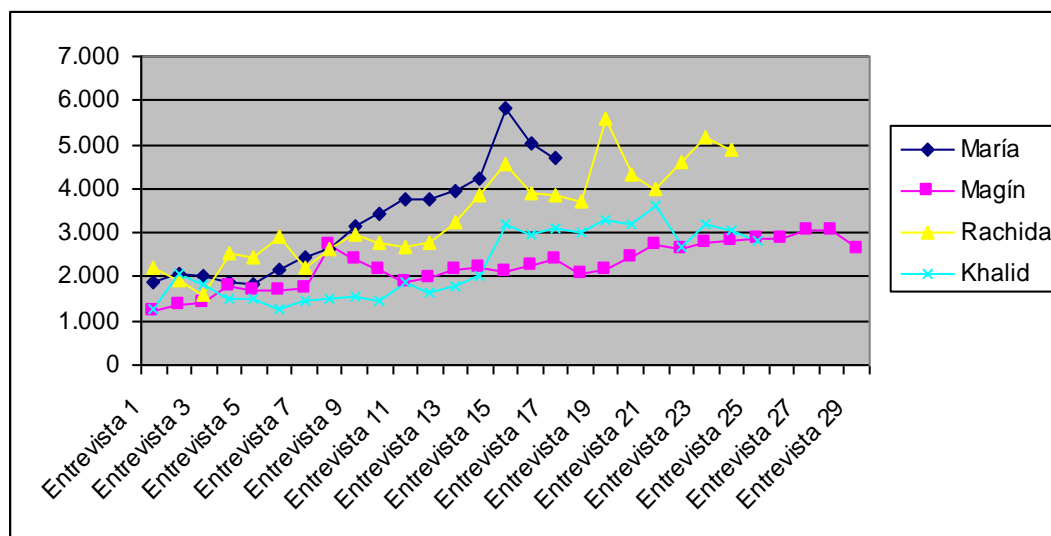
³¹ En otro sentido, la opinión más extendida entre los investigadores es que la adquisición infantil no primaria es más rápida que la adulta (Meisel, 2008, entre otros). Sin embargo, parece haber una ventaja temporal, aunque de poca duración, de los adultos sobre los niños y de los niños mayores sobre los pequeños en lo que se refiere a la adquisición de la morfología y la sintaxis. Esta ventaja temporal también parece operar en la fonología aunque por un periodo de tiempo más corto (Long, 1990). A este respecto cf. el § 8.1.

³² Está sin resolver la cuestión del logro final en la adquisición no primaria de niños y adultos. Es cuestión que constituye un apasionante tema de investigación y sobre el cual sería muy deseable una investigación exhaustiva. A este respecto pueden verse Coppieters, (1987), Johnson y Newport (1989, 1991), Schachter (1990) y Birdsong (1992), entre otros.

(18)

LME	María	Magín	Rachida	Khalid
Entrevista 1	1.878	1.235	2.194	1.262
Entrevista 2	2.062	1.346	1.906	2.081
Entrevista 3	2.037	1.427	1.612	1.847
Entrevista 4	1.902	1.779	2.540	1.525
Entrevista 5	1.815	1.672	2.429	1.518
Entrevista 6	2.181	1.710	2.894	1.291
Entrevista 7	2.442	1.760	2.226	1.438
Entrevista 8	2.612	2.715	2.642	1.505
Entrevista 9	3.155	2.374	2.976	1.563
Entrevista 10	3.423	2.154	2.757	1.455
Entrevista 11	3.770	1.860	2.680	1.883
Entrevista 12	3.779	1.996	2.765	1.660
Entrevista 13	3.958	2.182	3.229	1.765
Entrevista 14	4.218	2.200	3.838	2.033
Entrevista 15	5.825	2.126	4.555	3.194
Entrevista 16	5.025	2.270	3.889	2.979
Entrevista 17	4.690	2.378	3.846	3.107
Entrevista 18		2.071	3.725	3.009
Entrevista 19		2.162	5.612	3.303
Entrevista 20		2.422	4.337	3.212
Entrevista 21		2.717	4.000	3.636
Entrevista 22		2.616	4.602	2.670
Entrevista 23		2.791	5.191	3.205
Entrevista 24		2.826	4.904	3.067
Entrevista 25		2.865		2.821
Entrevista 26		2.866		
Entrevista 27		3.063		
Entrevista 28		3.062		
Entrevista 29		2.627		

Y, vistos en formato de gráfico, los datos de la LME de los cuatro niños son los siguientes:



La comparación de la LME de los corpus de los cuatro niños no sustenta la hipótesis de la diferencia adquisición nativa-no nativa, ya que, a tenor de los datos, en este caso concreto más bien parecería que podríamos establecer dos grupos diferentes: uno formado por María y Rachida y otro por Magín y Khalid. En el primero, el grupo de las niñas, la LME inicial es mayor a 1.5 (1.878 en María y 2.194 en Rachida) y la LME final es superior a 3 (4.690 en María; 4.904 en Rachida). En el segundo grupo, el de los niños, la LME inicial es inferior a 1.5 (1.235 en Magín y 1.262 en Khalid) y la final inferior a 3 (2.627 en Magín; 2.821 en Khalid).

Estas cifras, que debemos asumir con la prudencia necesaria, parecen sugerir que en esta ocasión la diferencia de sexo es más significativa que la diferencia del tipo de adquisición, nativa o no nativa. Pueden encontrarse investigaciones sobre la diferencia entre niños y niñas en la adquisición del lenguaje nativo (Maccoby y Jacklin, 1974; Portillo Mayorga, 2003, entre otros) pero no conocemos estudios y datos sobre esta misma diferencia en la adquisición no nativa, ni tampoco comparaciones como la que se establece en el párrafo anterior, en la que entran en juego las dos variables, esto es, la adquisición primaria y no primaria y la diferencia entre niños y niñas. En lo que se refiere a la adquisición nativa, es idea común que las niñas aprenden a hablar antes que los niños; así Portillo Mayorga (2003) señala que es creencia extendida que las frases de las niñas son más correctas y largas, que su comprensión es mayor y su pronunciación más nítida; aunque las diferencias, como indica, pueden ser producto de la cultura occidental; explica, por otro lado, que en la revisión de los estudios sobre este

tema de Maccoby y Jacklin (1974), y a pesar de que los resultados no sean concluyentes, no se encuentra nunca una superioridad clara de los niños sobre las niñas. El resultado de la comparación de la LME que hemos establecido más arriba sugiere una posible línea de estudio que incluye la variable de género en las investigaciones sobre la adquisición de la L2. No conviene olvidar, sin embargo, algunos hechos: (i) el escaso número de estos sujetos limita el valor de cualquier conclusión, (ii) estos datos se refieren tan solo a la producción oral espontánea y no a la comprensión, (iii) el género y la edad se entrecruzan: en el caso de Rachida, la edad puede ser un factor más determinante que el sexo.

6.4. Recapitulación

La primera pregunta de investigación de este estudio se ha referido al papel de la experiencia lingüística previa en la adquisición del SD español por parte de Rachida y Khalid. La primera hipótesis, centrada en el estadio inicial de la L2, se ha visto corroborada en parte por el análisis estadístico. La segunda hipótesis, referida a la construcción del SD y a la influencia concreta del SD dariya, que consta de tres partes ha resultado como sigue:

- (i) refutada en su primera parte, pues los datos no parecen apoyar la existencia de una forma neutra que sustituya a las otras formas (en § 7.1.3.1 trataremos de la posibilidad de que el masculino constituya una forma `por defecto`),
- (ii) corroborada en su segunda parte pero solo la primera etapa de Rachida, pues es únicamente aquí donde el número de omisiones de artículos indefinidos se diferencia significativamente del número de omisiones en artículos definidos, y
- (iii) refutada en su tercera parte, pues los ejemplos de los casos que habíamos supuesto (numerales y adjetivos precedidos por el artículo definido; demostrativos seguidos del artículo definido; confluencia del artículo indeterminado y el determinado; posposición de los numerales *uno* y *dos* al sustantivo) son anecdóticos.

En cuanto al corolario de esta primera pregunta de investigación, relativo al papel que pudieran desempeñar nuestros datos en cuanto a la determinación de las diferencias entre la adquisición primaria y no primaria, hemos podido refutarla

solamente por los datos que comparan la LME de los niños del estudio con la de dos niños de lengua materna española.

Así pues, podemos concluir que en su mayoría los datos concretos que preveíamos sobre la transferencia del SD dariya al SD español son apenas relevantes (solo la primera etapa de Rachida en (ii)).

7. La adquisición de los rasgos

La segunda pregunta de investigación de nuestro estudio se refiere al proceso de adquisición del SD español por parte de Khalid y Rachida y pretende descubrir las tendencias respecto a la adquisición de los rasgos de los determinantes, sustantivos y adjetivos.

Pregunta de investigación 2

¿Cuáles son las tendencias que encontramos respecto a la adquisición de los rasgos de los determinantes, sustantivos y adjetivos en el SD español de los hablantes de lengua materna dariya?

Hemos dividido esta pregunta en dos grandes hipótesis, la primera de las cuales se refiere a la adquisición de los determinantes según los rasgos que los componen; la segunda, a la adquisición de los rasgos de género y número en el conjunto del SD.

7.1. La adquisición de los rasgos en el Sintagma Determinante

Repetimos a continuación la primera de las hipótesis de la segunda pregunta de investigación.

Hipótesis 1

En los determinantes aparecen antes los que identifican al referente que los que denotan cantidad. Encontramos menos errores en los determinantes que expresan definitud que en los que no la expresan.

Esta hipótesis supone que hay una escala de adquisición en los rasgos de los determinantes, que coloca antes a los determinantes con rasgo [D] que a los determinantes con rasgo [Cu] y a los artículos definidos antes que a los indefinidos.

7.1.1. Determinantes con rasgo [D] y determinantes con rasgo [Cu]

La distinción entre determinantes con rasgo [D] y determinantes con rasgo [Cu] se sustenta en la propuesta de Gutiérrez (2009), una proposición que se aplica por primera vez a los estudios de adquisición de lenguas en este trabajo. En (19) vemos la clasificación de los determinantes según tengan rasgo [D] o rasgo [Cu], que ya avanzamos en el § 3.2 del capítulo III de este mismo trabajo.

(19)

Determinantes			
Rasgo [D]		Rasgo [Cu]	
[+definido]	[+indefinido]	[+universal]	[-universal]
- artículos definidos - demostrativos - posesivos	- artículos indefinidos - indefinidos como <i>ciertos</i>	- <i>cada, todos</i>	- <i>algunos, muchos</i> - numerales cardinales

Si aceptamos, como proponía Bartra (1997), que la referencialidad es el primero de los rasgos que se adquieren dentro del determinante, debemos suponer que los determinantes con rasgo [D] deberían adquirirse antes que aquellos que no tienen este rasgo, esto es, de los cuantificadores nominales fuertes y débiles, cuyo significado es cuantitativo. Véase, por otro lado, que la cuantificación implica la relación del referente denotado por el SN con otros referentes de contenido similar y, por lo tanto, una operación aparentemente más compleja desde el punto de vista lógico y pragmático que la que llevan a cabo los determinantes con rasgo [D].

Para intentar determinar si los determinantes con rasgo [D] aparecen, como suponemos, antes que los determinantes con rasgo [Cu], en este trabajo se ha medido para cada variable y para cada niño y etapa el total, la media, la desviación estándar y el intervalo de confianza y se han realizado pruebas de χ^2 . Antes de referirnos a los resultados de las pruebas estadísticas, conviene tener en cuenta dos salvedades importantes:

- 1) Es discutible si una hipótesis del tipo de la que estamos analizando (los determinantes con rasgo *x* aparecen antes que los determinantes con rasgo *y*) está bien formulada para ser tratada estadísticamente. La división en etapas

no permite comprobar realmente qué aparece antes de qué sino qué tipo de determinante se encuentra en un número mayor que otro y si el total de ocurrencias es mayor o menor que el que podría esperarse por azar (mayor o menor que el 50% del total de ocurrencias). Faltaría por determinar, además, si el hecho de que un tipo de determinantes se encuentre en mayor proporción que otro es achacable a la adquisición no nativa o bien a la proporción general que presentan estos mismos determinantes en la L2.

- 2) La prueba de χ^2 se realiza sobre ocurrencias y no sobre proporciones, con lo que es imposible controlar la incidencia que puede tener en la estadística el hecho de que una entrevista pueda ser más larga que otra.

Incluimos, a continuación, los resultados de la media, la desviación estándar y el intervalo de confianza.³³

(20)

Hipótesis 2.1	Total		Media		Desviación estándar (D.E.)	
	Rachida	Khalid	Rachida	Khalid	Rachida	Khalid
TDRD etapa 1	467	227	55,82	25,45	19,86	42,14
TDRD etapa 2	440	477	41,31	30,57	10,77	16,85
TDRCU etapa 1	263	139	28,09	27,91	23,60	30,35
TDRCU etapa 2	286	131	25,54	12,86	11,26	8,41

Hipótesis 2.1	Intervalo de confianza					
	Rachida-rango	Khalid-rango	Rachida-mínimo	Rachida-máximo	Khalid-mínimo	Khalid-máximo
TDRD etapa 1	7,054	7,829	35,85	49,96	11,08	26,74
TDRD etapa 2	11,201	14,208	24,49	46,89	21,58	49,99
TDRCU etapa 1	4,526	6,109	19,11	28,16	6,35	18,56
TDRCU etapa 2	6,853	4,817	15,53	29,24	4,54	14,17

Y ofrecemos, a continuación, los resultados de la prueba de Chi-cuadrado.

³³ En el cuadro de (20) TDRD muestra el Total de Determinantes con Rasgo [D] y TDRCU el Total de Determinantes con Rasgo [Cu].

(21)

CHI cuadrado	Resultado prueba		<i>p</i>	
	<u>Rachida</u>	<u>Khalid</u>	<u>Rachida</u>	<u>Khalid</u>
Chi2 rasgos [D] vs [Cu] - etapa 1	57,01	21,16	0,000	0,000
Chi2 rasgos [D] vs [Cu] - etapa 2	32,67	196,90	0,000	0,000

En los datos de Rachida, como vemos en (20), el promedio de SSSDD con rasgo [D] es mayor que el promedio de SSDD con rasgo [Cu], tanto en la etapa 1 como en la etapa 2. La prueba de Chi-cuadrado, (21), sobre las ocurrencias brutas de los dos tipos de SSDD corrobora esta descripción, pues encontramos que $\chi^2(1) = 57,01$, $p < 0,001$, para la etapa 1, $\chi^2(1) = 32,67$, $p < 0,001$, para la etapa 2. Por lo tanto, podemos decir que, en caso de Rachida, la hipótesis se ve confirmada, en cuanto que en todos los casos es mayor el número de determinantes con rasgo [D] que el de determinantes con rasgo [Cu].

Es distinta, sin embargo, la situación en el caso de Khalid. Las pruebas de Chi-cuadrado muestran resultados similares a los de Rachida, ya que $\chi^2(1) = 21,16$, $p < 0,001$, para la etapa 1, $\chi^2(1) = 196,90$, $p < 0,001$, para la etapa 2. Sin embargo, como puede comprobarse en (21), el promedio de ocurrencias de SSDD con rasgo [D] es menor que el de SSDD con rasgo [Cu] en la etapa 2, en contra de la predicción.

Un hecho llamativo relacionado con esta hipótesis es que en la primera etapa de la adquisición del SD español en Khalid parece existir una estrategia para el uso sistemático de los numerales cardinales como determinantes de preferencia, al estilo de (22):

(22) Entrevista 2, Khalid 6;10

- * INV: *Sí. ¿Cómo se llama esto? O...*
- * STU: *Ope.*
- * INV: *Ojos.*
- * STU: *Ojos.*
- * INV: *Ojos. Y mira. ¿Los muñecos tienen ojos?*
- * STU: *Ojos. Esta y esta. (señala los ojos)*
- * INV: *Muy bien. María tiene ojos.*
- * STU: *Ojos dos.*
- * INV: *Ajá.*
- * STU: *Esto dos, esto dos.*
- * INV: *Ajá.*
- * STU: *Esta dos.*
- * INV: *Claro. ¿Y yo cuántos ojos tengo?*
- * STU: *Dos.*

- * INV: *¿Dos también? ¿Y qué tengo aquí encima de los ojos?*
- * STU: Dos.
- * INV: *Ajá.*
- * STU: Dos.
- * INV: *Uno y dos, ¿verdad? Dos ojos. ¿Y cuántas orejas?*
- * STU: Dos.
- * INV: *Dos. Muy bien. ¿Te gusta este Epi?*
- * STU: Dos.
- * INV: *Dos. ¿Y qué hace Epi?*
- * STU: Esto dos. (señala los ojos)
- * INV: *Ajá, dos ojos. ¿Y dónde está la nariz de Epi?*
- * STU: Y esto uno.

El análisis estadístico parece ir, en líneas generales (con la excepción de la segunda etapa de Khalid), en la dirección marcada en nuestra hipótesis y corroborar la propuesta de una escala de adquisición según la cual los determinantes con rasgo [D] son anteriores a los de rasgo [Cu], aunque debemos tener en cuenta las reservas teóricas y metodológicas que expresamos más arriba, en 1) y 2).

La formulación de esta parte de la hipótesis y sus datos estadísticos no encuentra datos similares con los que compararse, por cuanto, hasta donde sabemos, este es el primer trabajo de investigación que aplica a los estudios de adquisición la distinción propuesta por Gutiérrez (2009). Ahí radica precisamente su valor. La siguiente parte de nuestra hipótesis de investigación referida a la adquisición de los determinantes se refiere, sin embargo, a una de las discusiones clásicas en la adquisición del SD: la oposición entre los artículos definidos y los indefinidos.

7.1.2. Los artículos definidos frente a los artículos indefinidos

Nuestra hipótesis, como ya adelantamos en el § 7.1, es que los artículos definidos aparecerán antes que los artículos indefinidos.

Aunque los datos de los estudios de adquisición parecen más bien sostener la anterioridad del artículo indefinido sobre el definido,³⁴ nuestra propuesta es que la

³⁴ Karmiloff-Smith (1979) en su estudio sobre la adquisición del francés señala que el artículo indefinido es el primero que se adquiere puesto que la primera función que aparece es la de nombrar y para esta actividad apenas se usa el artículo definido. De Van Naerssen (1986) se deduce que, en este aspecto, el orden de adquisición es coincidente en la adquisición del español como L1, L2 y LE y que el artículo indefinido es, en todos los casos, anterior al definido. Por otro lado, estudios sobre la adquisición de L2, como el de Tsimpli y Mastropavlou (2008) o el de Leung (2003) muestran que los aprendices encuentran más dificultades en la adquisición del artículo definido. Por el contrario, los datos de Aguirre et al. (2008) para la adquisición nativa del español están en la misma línea que nuestra hipótesis, pues el artículo indefinido se documenta en ellos dos meses después que el definido.

semántica del artículo definido, es decir, su capacidad de identificar o actualizar los referentes de los SSDD, debería favorecer su aparición como morfología visible, frente al artículo indefinido, que se caracteriza precisamente por su indefinitud.³⁵ La aparición del artículo indefinido parece menos “económica” que la del artículo definido ya que la ausencia de indicaciones para la localización del referente podría ser fácilmente asumida por la ausencia del determinante, esto es, por su omisión.

Otra de las razones que, a nuestro entender, debería favorecer la aparición del artículo definido es que este, al igual que el demostrativo, forma parte del tópico de la oración, expresa información conocida por el hablante o ya mencionada en el discurso. Si D responde, como señala Aguirre (1995), a la necesidad de expresar las cualidades referenciales de N, debe ser el artículo definido aquel que el hablante interprete antes como pragmáticamente necesario puesto que “permite hacer referencia a entidades que ya están presentes en el universo del discurso” (Leonetti, 1999: 791).³⁶

También en este caso la influencia del árabe dariya parecería apoyar la hipótesis de la aparición más temprana del artículo definido (véase el § 4.1.1 del capítulo III de este trabajo).³⁷ En principio, sería posible esperar un uso más extendido del artículo definido que del indefinido ya que, mientras el artículo definido se combina en árabe con algunos determinantes como los demostrativos, los numerales y los adjetivos, el artículo indefinido no es necesario para la lectura inespecífica; sin embargo, ya comprobamos en el § 6.2 que esta hipótesis ha quedado refutada.

Debemos tener en cuenta, a la hora de discutir esta hipótesis, las mismas salvedades a las que nos referimos en el § 7.1.1, es decir, si está bien formulada para ser explorada estadísticamente.

³⁵ El rasgo [+definitud] es [+interpretable] y, por lo tanto, la adquisición de los determinantes que poseen este rasgo debería ser anterior a la de aquellos que no lo poseen (cf. el § 7.1.1).

³⁶ En esta misma dirección se encuentra la afirmación de Mariscal (2001: 52): “El uso más frecuente de los artículos en el lenguaje infantil se puede justificar porque tanto los niños como los adultos que interactúan con ellos, se refieren sobre todo al contexto más próximo (al aquí y ahora); de ahí la frecuente utilización de los artículos determinados”. El uso de los artículos encuentra en esta investigadora una explicación pragmática.

³⁷ En dariya el numeral uno (*wahd*) cobra el valor del artículo indeterminado mientras que el artículo definido es la forma única e invariable *al* (Benyaya, 2007).

Ofrecemos, a continuación, tanto los resultados del total, la media, la desviación estándar y el intervalo de confianza como los de la prueba de Chi2.³⁸

(23)

Hipótesis 2.1	Total		Media		Desviación estándar (D.E.)	
	Rachida	Khalid	Rachida	Khalid	Rachida	Khalid
TDARTD etapa 1	300	111	30,73	4,36	13,56	4,13
TDARTD etapa 2	235	74	24,15	10,50	9,26	7,43
TDARTI etapa 1	151	66	17,18	4,55	22,52	4,27
TDARTI etapa 2	82	81	14,92	9,00	10,17	7,74

Hipótesis 2.1	Intervalo de confianza					
	Rachida-rango	Khalid-rango	Rachida-mínimo	Rachida-máximo	Khalid-mínimo	Khalid-máximo
TDARTD etapa 1	8,012	2,440	22,72	38,74	1,92	6,80
TDARTD etapa 2	5,035	3,892	19,12	29,19	6,61	14,39
TDARTI etapa 1	13,306	2,526	3,88	30,49	2,02	7,07
TDARTI etapa 2	5,528	4,052	9,40	20,45	4,95	13,05

(24)

CHI cuadrado	Resultado prueba		<i>p</i>	
	<u>Rachida</u>	<u>Khalid</u>	<u>Rachida</u>	<u>Khalid</u>
Chi2 artículo def. vs. indef. - etapa 1	49,23	11,44	0,000	0,001
Chi2 artículo def. vs. indef. - etapa 2	73,85	0,32	0,000	0,574

Los resultados de las pruebas estadísticas sobre las producciones de artículos definidos e indefinidos de los dos niños apoyan las hipótesis iniciales. En la etapa 1 tanto Rachida como Khalid muestran preferencia por el uso del artículo definido frente al indefinido; descripción corroborada por la prueba de Chi-cuadrado: $\chi^2(1) = 49,23$, $p < 0,001$, para Rachida, y $\chi^2(1) = 11,44$, $p < 0,001$. En la etapa 2 encontramos una variación: mientras que en Rachida aparece el mismo patrón que en la etapa anterior, con un promedio de uso mayor de artículos definidos que indefinidos, $\chi^2(1) = 73,85$, $p <$

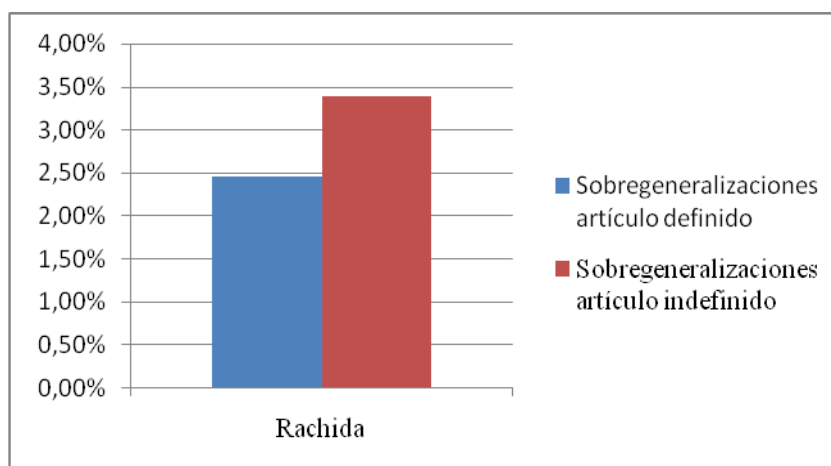
³⁸ En el cuadro de (23) TDARTD se refiere al Total de Artículos Definidos y TDARTI el Total de Artículos Indefinidos.

0,001; por el contrario, en Khalid en esta segunda etapa no se manifiesta preferencia por un tipo de artículo u otro: $\chi^2(1) = 0,32$, $p = 0,574$. En cierto sentido, y en líneas generales (excepto en el caso de la etapa 2 de Khalid, tal y como ocurría también en el § 7.1.1) puede decirse que los resultados apoyan la hipótesis inicial, puesto que los dos niños muestran preferencia por el uso del artículo definido frente al indefinido.

Para la discusión sobre la incidencia de las omisiones agramaticales en los dos tipos de artículos, véase el § 6.2 de este mismo capítulo.

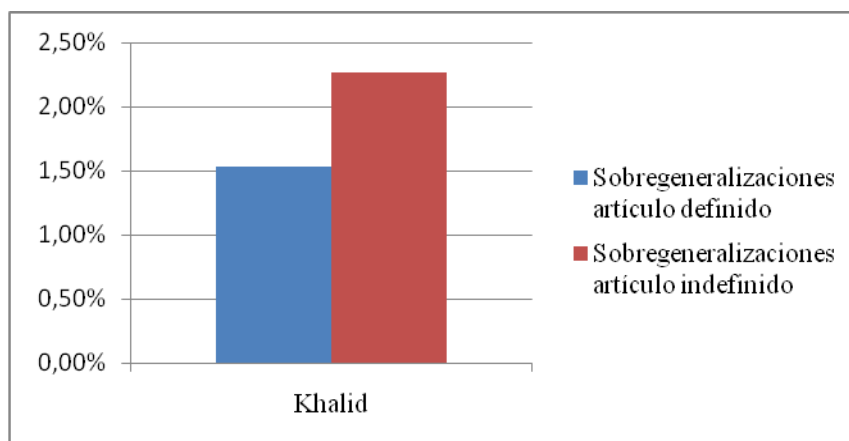
Por otro lado, hemos estudiado también el uso sobregeneralizado de los artículos definidos e indefinidos: ambos niños, tal y como se advierte en (25) para Rachida y en (26) para Khalid, sobregeneralizan en mayor porcentaje el artículo indefinido que el definido, frente a los ejemplos documentados de sobreuso de los artículos definidos en inglés L1 (Maratsos, 1976; Wexler, 2003) en los que se aprecia una tendencia al uso extenso y no gramatical de la forma *the*.³⁹

(25)



³⁹ La explicación que ofrece Maratsos (1976) es psicológica: los niños atribuyen su propio conocimiento al oyente y usan el artículo determinado en demasía cuando ellos mismos son conscientes de un referente particular, sin atender a si el referente es o no conocido por el oyente. Para Wexler (2003) los niños consideran que el artículo definido supone presuposición de existencia pero no unicidad/maximalidad; por eso lo utilizan de manera excesiva.

(26)



Esta sobregeneralización del artículo indefinido muestra que el porcentaje de usos correctos del artículo definido en ambos niños es mayor que el del artículo indefinido. Como vimos en el § 6.2, tan solo las ocurrencias de omisiones agramaticales de los dos tipos de artículos de la etapa 1 de Rachida parecen encontrarse en esta misma dirección, es decir, la de una mayor adecuación en el uso del artículo definido que en el indefinido, ya que en el resto de los casos el efecto del tipo de artículo no fue significativo.

Además de las explicaciones semánticas y pragmáticas a las que nos referimos al principio de este apartado, podríamos sugerir dos razones más para explicar la preferencia y la mayor adecuación de uso del artículo definido en nuestros datos: (i) una centrada en la experiencia lingüística previa de los hablantes de dariya, para quienes el artículo definido tiene realización morfológica en su L1, pero no el indefinido, y (ii) una razón fonológica, dada la cercanía entre la forma *al*, del artículo definido en dariya, y las formas del artículo definido en español, que poseen, todas ellas, el fonema linguoalveolar lateral sonoro /l/.

7.1.3. El género y el número

La segunda hipótesis de la segunda pregunta de investigación se refiere a los rasgos de género y número del SD. La repetimos a continuación.

Hipótesis 2

El masculino es el género por defecto. El singular es el número por defecto. Las discordancias de género se prolongan más en el tiempo que las discordancias de número.

Esta hipótesis se compone de tres apartados: uno referido al género, otro referido al número y un tercero a las discordancias de género y número dentro del SD.

7.1.3.1. El género

El género es un rasgo intrínseco, explícitamente listado en las piezas léxicas. Se trata de una propiedad formal de los sustantivos que los opone a los verbos (Marantz, 1997). En español el masculino es el género por defecto (Roca, 1989; Harris, 1991). En la adquisición nativa los niños son conscientes de la función de los artículos de indicar las distinciones de género (Karmiloff-Smith, 1979)⁴⁰ y los problemas de asignación de género son escasos (López Ornat, 1997;⁴¹ Bruhn de Garavito y White, 2002). Sin embargo, en la adquisición no nativa se encuentran más discordancias entre el género real de los sustantivos y el que los aprendices le atribuyen y en la relación del N con los otros elementos con los que entra en relación de concordancia dentro del SD: D y Adj (Van Naerssen, 1986;⁴² Liceras, Díaz y Mongeon, 2000;⁴³ Rosado, 2000;⁴⁴ Aguirre *et al.*, 2008⁴⁵ entre otros). En el caso concreto de la adquisición del español por hablantes

⁴⁰ Según esta investigadora los niños nativos son conscientes de esta función desde los tres años.

⁴¹ López Ornat (1997) señala que entre los 26 y los 30 meses los niños producen sintagmas gramaticales con concordancia de género marcada correctamente en los nombres inanimados, aunque aún se producen algunos errores.

⁴² Ya Van Naerssen (1986: 151) destaca en la adquisición del español como segunda lengua y como lengua extranjera “la adquisición muy tardía y prolongada tasa de error en la concordancia de género” [la traducción es nuestra] y afirma que ya entonces se había mencionado este mismo hecho en otros estudios sobre la adquisición no nativa adulta del español.

⁴³ Para estas investigadoras hay más desacuerdos de género y número en L2 que en L1.

⁴⁴ Rosado (2000) encuentra errores de concordancia de género entre el determinante y el sustantivo en datos de niños aprendices de español como L2, así como errores de concordancia de número. En ambos casos considera que no indican la existencia de muchos problemas de concordancia de género y número entre determinantes y sustantivos pero le parece significativo que en los datos de ninguno de los dos niños que estudia pueda hablarse de “un descenso notable en la cantidad de usos incorrectos” (Rosado, 2000: 79), como si se tratara de un error fosilizado.

⁴⁵ Los datos de Aguirre *et al.* (2008) son especialmente concluyentes: mientras que en la L1 Magín no comete errores de concordancia entre el artículo y el sustantivo, sí se documentan errores de concordancia en la adquisición de la L2, aunque con diferencias: en el caso de los niños, los errores son escasos pero esperables pues, según estos investigadores, reflejan una clasificación de los sustantivos según criterios morfológicos y sintácticos; en el caso de los adolescentes y adultos, la mayor parte de los errores son injustificados.

adultos de árabe marroquí, Benyaya (2007) señala que hay muchos desajustes y discordancias de género, como en (27), y número, como en (28), en la producción de los artículos españoles:

(27) la problema, la campo, los calles

(28) el exámenes, la exámenes

Según Benyaya (*op. cit.*), en ocasiones los hablantes eligen el género de la palabra atendiendo a su equivalente en árabe, es decir, se dan casos claros de transferencia de la L1:

(29) la jardín, la café

El carácter no marcado del género masculino nos permite suponer que encontraremos más casos de sustantivos que deberían ser femeninos y que aparecen como masculinos que al contrario, esto es, que las discordancias de género se producirán mayoritariamente en una dirección: masculino en lugar de femenino.

Por otro lado, nuestra hipótesis es que los rasgos interpretables se adquirirán antes que los no interpretables (Llinàs i Grau, 2003), lo que constituye una formulación directamente derivada de la concepción minimista: si los rasgos no interpretables han de ser cotejados a través de su relación con los rasgos interpretables, el éxito de una derivación pasa inevitablemente por la aparición anterior de los rasgos interpretables. Así pues, el rasgo de género aparecerá antes en N, puesto que es un rasgo interpretable en esta categoría léxica, que en D y Adj, en donde el género constituye un rasgo no interpretable. D y Adj, que poseen rasgos de género no interpretables que deben ser cotejados o validados a través del N al que se refieren (Chomsky, 1995; Eguren y Fernández Soriano, 2004; Pesetsky y Torrego, 2004, entre otros), seguirán la tendencia de aparecer más en masculino que en femenino. Así, se ha señalado que el D masculino es la forma por defecto en los hablantes no nativos (Franceschina, 2001).⁴⁶ Otra posibilidad que sugieren Licerias *et al.* (2008) es que el D masculino sea la opción que obliga al requisito del cotejo del rasgo de género en N. Por otro lado, y como señalamos en el § 2.2 del capítulo III de este trabajo, en N existe un rasgo no interpretable de concordancia de género, que se valida a través del correspondiente rasgo interpretable

⁴⁶ Los hablantes no nativos de Licerias *et al.* (2008) prefieren usar el D masculino cuando este se combina con sustantivos en inglés (*el chair, el pencil*) a usar el D masculino o femenino según el género que tienen estos artículos en español (*la chair, el pencil*).

de D. En este caso, el rasgo interpretable de concordancia de género de D debe ser anterior al rasgo no interpretable de concordancia de género de N.

Para intentar corroborar nuestra hipótesis hemos contabilizado los determinantes, sustantivos y adjetivos que aparecen en nuestros datos y los hemos clasificado según su género. En lo que se refiere a la combinación D + N, encontramos tanto casos en los que N masculino se combina con un D en femenino, como en (30), como ejemplos en los que un N femenino se combina con un D en masculino, como en (31). Los casos en los que se encuentra la combinación N + Adj son sustancialmente más escasos pero también hay ocasiones en los que aparece un Adj femenino con un N en masculino, como en (32), o un Adj masculino referido a un N en femenino, como en (33).

- (30) a. la pantalón [Rachida, 10;9]
b. la gato [Khalid, 6;11]
- (31) a. el vaca [Rachida, 11;7]
b. el televisión [Khalid, 7;9]
- (32) a. ese barco más pequeña [Rachida, 11;1]
- (33) a. [chica] malo [Rachida, 11;1]
b. [chica] es el pequeñito [Khalid, 8]

En las ocasiones de discordancia de género entre los elementos del SD esperamos encontrar un porcentaje mayor de casos como los de (31), en los que el sustantivo femenino se combina con determinantes y adjetivos de género masculino que casos como los de (30), en los que el sustantivo masculino se combina con determinantes y adjetivos de género femenino (Bruhn de Garavito y White, 2002; White *et al.*, 2004). Nuestra propuesta es que el primer tipo de discordancia, la combinación de determinantes y adjetivos masculinos con nombres femeninos, será porcentualmente mayor que la contraria. También los datos de Landa-Buil (2010) apuntan en esta misma dirección.⁴⁷

Sin embargo, la hipótesis de que habría más errores de género en los que se utilizaría una forma masculina en un contexto que requiriera femenino no fue

⁴⁷ La mayoría de los errores de género que documenta Landa-Buil (2010) se cometen por sobregeneralización del masculino: con un grado del 95% de confianza puede decirse que la sobregeneralización del masculino se da en un porcentaje mayor al 65%; incluso en N hay más casos de asignación de género masculino a un sustantivo femenino que al revés.

corroborada por los análisis estadísticos realizados. El número de errores de género en sustantivos y adjetivos fue bajo, especialmente para Khalid (en ambas etapas) y también para Rachida, sobre todo en la etapa 2. En la etapa 1, los errores de género cometidos por Rachida en sustantivos y adjetivos no tenían una dirección clara (masculino por femenino o femenino por masculino), más allá de lo que podría esperarse al azar. Al contrario que con los sustantivos y adjetivos, ambos niños cometieron numerosos errores de género en determinantes. Sin embargo, estos errores no se encontraban en la dirección predicha (masculino en contexto de femenino) sino en la contraria (femenino en contexto de masculino). En la etapa 1, esta tendencia fue estadísticamente significativa: $\chi^2(1) = 15,38$, $p < 0,001$, para Rachida, y $\chi^2(1) = 60,84$, $p < 0,001$, para Khalid. En la etapa 2 los errores de género fueron menores para ambos niños y no hubo diferencias significativas según la dirección del error; $\chi^2(1) = 0,62$, $p = 0,431$, para Rachida, y $\chi^2(1) = 1,60$, $p = 0,206$, para Khalid.

La predominancia del femenino que muestran los datos estadísticos, especialmente en la etapa 1, es contraria a nuestra hipótesis, pero no es extraña a las afirmaciones de algunos investigadores: así Mariscal (1996) y López Ornat (1997) aseguran que en la adquisición nativa el uso del femenino en los artículos es correcto antes que el masculino y Bruhn de Garavito y White (2002) alertan de que en la adquisición no nativa hay algunos sujetos que parecen haber elegido las formas femeninas como las subespecificadas. Para la adquisición nativa del italiano Bottari *et al.* (1993/1994) muestran que la adquisición del artículo femenino *la* es anterior a la del masculino *il*.

Para esta prevalencia del femenino sobre el masculino se han propuesto varias razones en lo que se refiere a la adquisición nativa: para la L1, Mariscal (1996) considera que el hecho de que el femenino parezca estar regulado antes que el masculino podría deberse a que el femenino sea más transparente o bien a una mayor facilidad articulatoria; Bottari *et al.* (1993/1994) encuentran, también para la L1, una posible explicación en que el artículo femenino *la* tiene rasgos fonéticos análogos a los de los rellenos monosilábicos.

A nuestro entender, la explicación para esta preferencia del femenino sobre el masculino en los dos niños en la primera etapa podría tener múltiples causas:

- (i) razón morfológica: el femenino en español es morfológicamente más transparente que el masculino (Mariscal, 1996).

- (ii) razón fonética: la *a* ofrece una mayor facilidad articulatoria que otras vocales (Mariscal, 1996) por su carácter de vocal abierta y central.
- (iii) razón fonológica: aunque en las lenguas árabes del norte de África existen todas las vocales que se dan en español, no existe una oposición fonológica entre la distinción *-o/-u* y la distinción *-e/-i* (El-Madkouri, 2003). La confusión entre [e] e [i] puede contribuir a la elección de la vocal [a], que es similar en dariya y español.
- (iv) influencia de otras lenguas: en Marruecos los niños aprenden francés de forma reglada desde los nueve años (El-Madkouri, 2003) y están en contacto con esta lengua románica de forma regular. El artículo definido femenino es francés es idéntico al del español, lo que no ocurre con la forma masculina.
- (v) el proceso de adquisición: el artículo femenino tiene rasgos fonéticos similares a los de los protodeterminantes o rellenos monosilábicos que aparecen en algunas lenguas en el proceso de adquisición de la L1 (Bottari *et al.*, 1993/1994). Debemos tomar esta propuesta con la cautela necesaria, ya que los protodeterminantes se han considerado propios de la L1 pero no de la L2 (aunque nuestros datos contradicen esta consideración, como se analizará en el § 8.1.1).

Para intentar corroborar la razón enunciada en (v) hemos comparado las dos etapas de la adquisición en cada uno de los niños respecto al uso del femenino en lugar del masculino y al uso de los rellenos monosilábicos. Los datos coinciden: en los dos niños solo es significativo el uso del femenino por el masculino en los determinantes de la primera etapa; y, mientras en Rachida el último de los rellenos monosilábicos aparece en la primera entrevista de la segunda etapa, en Khalid los rellenos monosilábicos aparecen de forma predominante en las siete primeras entrevistas y solo lo hacen ocasionalmente (tres casos) en la segunda etapa. Para la discusión sobre la aparición de rellenos monosilábicos o protodeterminantes en los datos de nuestro estudio véase más adelante el § 8.1.1.

Están relacionados con el sobreuso del femenino en D los ejemplos de (34-35) en los que un N masculino se convierte en un N femenino, como lo muestra la *-a* del N;

Rachida utiliza la regla fonotáctica según la cual los sustantivos del español marcan en un porcentaje muy elevado el género femenino de esta forma.

- (34) una delfina [Rachida, 11; 9]
- (35) a. la cinco minutas [Rachida, 10;10]
b. la dibuja [Rachida, 10; 11]
c. la baloncesta [Rachida, 11; 1]
d. bocadillas [Rachida, 11;7]

Hemos separado el ejemplo de (34) de los de (35) porque el primero es un sustantivo animado epiceno, idiosincrásico del español, y que podría analizarse como una creación léxica, también accesible para los nativos. Sin embargo, los datos de (35) muestran una preferencia por el género femenino que va más allá de la dirección de la discordancia entre D y N y nos parecen más difícilmente utilizables por un niño nativo. En nuestra opinión las razones esbozadas en (i-iii) explican de manera plausible estos ejemplos.

Aunque en las creaciones de Rachida también encontramos dos casos que muestran, al contrario, un N femenino convertido en masculino:

- (36) a. un sillo [Rachida, 11;1]
b. el meso [Rachida, 11;8]

En los ejemplos de (34-35) los errores se encuentran en la asignación del género a N. Siguiendo a Liceras *et al.* (2008) proponemos que en estos ejemplos la asignación del rasgo de género *n* en D es incorrecta, pero los procedimientos de cotejo y la concordancia de género son correctos; el rasgo no interpretable de género de D se valida a través del rasgo interpretable de género de N, ambos canónicamente incorrectos, y el rasgo no interpretable de concordancia de género de N se valida a través del correspondiente rasgo interpretable en D, tal y como se muestra en el cuadro siguiente, donde el tachado indica una asignación no canónica. Los errores se deberían, por lo tanto, a una atribución incorrecta del rasgo de género o, en términos de Fábregas y Pérez Jiménez (2010), del Sintagma Género.

(37) Cuadro 1

D	N / n
rasgo <i>n</i> en D: género de N	rasgo D en <i>n</i> : concordancia de género
rasgo interpretable de concordancia	⇒ rasgo no interpretable de concordancia
rasgo no interpretable de género	⇐ rasgo interpretable de género
donde ⇒ = 'coteja'	

En los casos de discordancia entre D y N, como en (38), la propuesta de Liceras *et al.* (2008) nos ofrece dos posibles explicaciones, a las que nos referiremos a continuación:

- (38) a. la baño [Rachida, 10;10]
b. el carta [Rachida, 11;7]

Una posible causa de la discordancia es similar a la que acabamos de mostrar en el cuadro anterior y es que la categoría funcional *n* (Adger, 2003; Jabukowicz y Roulet, 2008; Liceras *et al.*, 2008) haya recibido en la L2 un género que no le corresponda canónicamente. Así, los errores en la asignación de género en N de la adquisición no nativa se deben a errores en la categoría funcional *n*, que no recibe el rasgo que le corresponde en la lengua meta. El proceso de cotejo se realiza correctamente, así como el de concordancia de género, pero la derivación fracasa porque el género no se asignó correctamente. En el caso de (35) esta causa era más plausible debido al cambio morfológico que allí había experimentado el N, que indicaba claramente una asignación errónea del género.

En (36) hay otra causa que nos parece más evidente para explicar las discordancias de género: un error en el proceso de concordancia de género, que es un rasgo D en *n*. Según esta hipótesis, el rasgo no interpretable de género de D se valida correctamente a través del rasgo interpretable de género de N. Sin embargo, el rasgo no interpretable de concordancia de género de N no consigue validarse correctamente a través del correspondiente rasgo interpretable de D, ya que ambos no tienen asignado el mismo valor. En el cuadro siguiente se marca con el tachado la asignación no canónica de la concordancia de género, lo que produce el fracaso de la derivación. En términos de Fábregas y Pérez Jiménez (2010), el error se produce en el valor que se atribuye al Sintagma Clasificador.

(39) Cuadro 2

D	N / n
rasgo <i>n</i> en D: género de N	rasgo D en <i>n</i> : concordancia de género
rasgo interpretable de concordancia	⇒ rasgo no interpretable de concordancia
rasgo no interpretable de género	⇐ rasgo interpretable de género
donde ⇒ = ‘coteja’	

Las dos posibles explicaciones para las discordancias de género que hemos señalado más arriba coinciden con las que ofrece Benyaya (2007: 20), para quien las causas de los errores de concordancia de género son “la mayoría de las veces, el desconocimiento del género de la palabra a la que acompaña el artículo, y otras la simple inatención a la concordancia”.

Quisiéramos señalar que la propuesta de Lardiere (2000) es similar, en cierto sentido, a la de (39), pues esta investigadora considera que los aprendices de L2 no encuentran dificultades para asignar el género, (37), sino para relacionar los rasgos abstractos de género con las formas flexivas apropiadas; se trataría, entonces, de un problema de trazado. La hipótesis de Lardiere (2000), así como la de (39), explican, a nuestro entender, la diferencia entre la producción y la comprensión, es decir, el hecho de que los aprendices puedan reconocer de forma correcta los rasgos de género de las piezas léxicas (juicio inductivo) pero encuentren dificultades para producir sin errores formas léxicas en las que el género aparezca asignado adecuadamente (juicio deductivo).

Encontramos tres hipótesis complementarias que sugieren que las discordancias de género que se encuentran en los primeros estadios de la adquisición no nativa, e incluso en estadios muy avanzados, no siempre se deben a una atribución incorrecta de los rasgos de género, frente a lo que podrían hacer suponer los ejemplos de (35): (i) la idea de Lardiere (2000) de que las líneas que trazan la correspondencia entre el género y sus formas léxicas son difusas, (ii) la derivación de la propuesta de Liceras *et al.* (2008) de que el rasgo interpretable de concordancia de género en D puede no asignarse correctamente, y (iii) la derivación de la hipótesis de Fábregas y Pérez Jiménez (2010) de errores en la asignación del valor del Sintagma Clasificador.

En relación con el género, Benyaya (2007) señala que en el caso concreto de los pronombres demostrativos el masculino suele aparecer en el lugar del neutro y viceversa, como en (40):

- (40) a. esto es Pepe ['este es Pepe']
b. todo este ['eso'] se cambia en ['con'] el tiempo

Datos que también encontramos circunstancialmente en Rachida y Khalid, como en (39-40):

- (41) este es radio ['esto es una radio'] (Rachida, 11;8)
(42) a. Esto... Mar... co. ['Este es Marco'] (Rachida, 10;9)
b. Y esto. [referido a un personaje masculino] (Khalid, 6; 11)

Solo en Rachida encontramos una cierta sistematicidad en el uso del pronombre demostrativo *esto* en lugar de *este*, pues, frente a las 91 ocurrencias correctas de *esto*, en 32 ocasiones encontramos esta forma neutra en lugar de su correspondiente masculino singular, lo que supone un alto porcentaje de una de las sustituciones a las que se refiere Benyaya (2007). Una posible explicación para esta sustitución de las formas del pronombre demostrativo masculino por las del neutro podría encontrarse en una reasignación de la forma del neutro, terminada en *-o*, como la del masculino, con una terminación que comparten muchos sustantivos masculinos del español.

Otro aspecto interesante a la hora de referirnos a la concordancia de género es la relación entre D y N, por un lado, y entre N y Adj, por otro. Para Bruhn de Garavito y White (2002) la concordancia de género entre los sustantivos y los adjetivos es menos correcta que la que se da entre los sustantivos y los determinantes. Landa-Buil (2010) encuentra tan solo una ligera variación en sus datos: con un 95% de confianza en los dos casos el porcentaje de errores de concordancia entre D y N es inferior al 16,5% mientras que el porcentaje de errores de concordancia entre N y Adj es inferior al 17,5%. En nuestros datos los porcentajes son más concluyentes, aunque en el sentido contrario del señalado por Bruhn de Garavito y White (2002): en el caso de la concordancia de género entre D y N los porcentajes de error son de 22,47% para Rachida y de 17,31% para Khalid mientras que en la concordancia de género entre N y Adj los porcentajes de

error son de 6,5% para Rachida y de 0,58% para Khalid. Esta disparidad puede deberse al escaso número de adjetivos que encontramos en nuestros datos.⁴⁸

7.1.3.2. El número

El singular es la forma no marcada del número en español (Ambadiang, 1999, entre otros). Por ello, y puesto que el número, al contrario que el género, no es un rasgo de carácter intrínseco sino opcional, nuestra hipótesis es que tanto en los sustantivos como en los determinantes y adjetivos la aparición de la morfología del plural será posterior a la del singular. Esperamos también que la discordancia de número en los determinantes, adjetivos y sustantivos se producirá mayoritariamente en una dirección: encontraremos formas del singular en lugar de las del plural. Los datos de los estudios de adquisición del español como L2 van todos en esta dirección: los de Bruhn de Garavito (2008) muestran pocos errores de concordancia de número entre el artículo y el sustantivo aunque con la diferencia de que son casi inexistentes los casos de artículo en plural y nombre en singular; los de Landa-Buil (2010) muestran, con un 95% de confianza, que el porcentaje de sobregeneralización del singular en los casos de errores en la marcación del número es del 89%; y los de Lin (2003) señalan que los casos en los que aparece el singular por el plural, del total de discordancias de número entre el artículo y el sustantivo, es del 86%.⁴⁹

La escasez de formas en plural también ha sido señalada en los trabajos de investigación sobre español L1: para Aguirre (1995), de los datos de su trabajo puede deducirse que el plural no es una marca morfológica que se aplique de forma productiva en los primeros estadios de la adquisición sino que aparece exclusivamente en palabras que se han aprendido directamente en este número como *zapatos*.⁵⁰ Se ha señalado

⁴⁸ En Rachida encontramos 1.920 determinantes y 184 adjetivos y en Khalid 1.199 determinantes y 171 adjetivos. La diferencia es claramente significativa.

⁴⁹ En otros estudios sobre adquisición del español como L2, los resultados sobre discordancias de número parecen variar con los individuos. Así, Licerias, Díaz y Mongeon (2000) analizan los datos de Adil y Madelin y encuentran que en Adil no hay desacuerdos de número mientras que en Madelin los desacuerdos se mantienen hasta el final de los datos recogidos; estas investigadoras señalan también que hay más discordancias de género y número en L2 que en L1.

⁵⁰ Para la adquisición del número en el español L1 Pérez-Pereira (1989) ha propuesto tres etapas: una primera en la que no hay marcas de pluralidad, otra en la que aparece el plural pero aún se sobregeneraliza el singular y una última en la que los niños ya dominan el plural, siempre teniendo en cuenta que el alomorfo *-es* se adquiere más tarde. También para el español L2 Bruhn de Garavito (2008) encuentra que hay más errores en el plural de los sustantivos que terminan en consonante, es decir, cuando debería aparecer el alomorfo *-es*. Wode (1981) señala que se han documentado estadios en la adquisición del plural en el inglés L2 y en el español L1 pero no en el español L2.

también la escasez del plural en las formas verbales en el español infantil (Hoekstra y Hyams, 1995), en lo que se conoce como fenómeno de evitación del plural (*avoid plural phenomenon*).⁵¹

En los datos de Rachida y Khalid encontramos tanto casos en los que aparece un sustantivo o un adjetivo en singular cuando debería aparecer en plural, como en (43), como casos en los que ocurre lo contrario, (44):

- (43) a. dos zapato ['dos zapatos'] (Khalid, 6;10)
- b. las ratones ellos grande ['los ratones grandes'] (Rachida, 11;1)
- (44) a. la relojes ['el reloj'] (Rachida, 10;10)⁵²
- b. [pelo] verdes ['pelo verde'] (Khalid, 6;10)

Nuestra hipótesis establecía que los niños tendrían más dificultades para producir determinantes, sustantivos y adjetivos en plural que en singular. Debido al bajo número de errores de número en determinantes cometido por Khalid, no se realizó la prueba de Chi-cuadrado. En Rachida, los resultados muestran una clara tendencia que corrobora la hipótesis, ya que el número y proporción de errores en los que produjo un determinante singular en contexto de plural fue mayor que la situación inversa, $\chi^2(1) = 48,29$, $p < 0,001$ (etapa 1), $\chi^2(1) = 9,80$, $p = 0,002$. Khalid mostró la misma tendencia en sustantivos en la etapa 1, $\chi^2(1) = 17,00$, $p < 0,001$. El resto de las comparaciones contaban con un número de ocurrencia demasiado bajo como para ser explorado estadísticamente.

Puede decirse, por lo tanto, que, en términos generales, la hipótesis queda corroborada. Ahora bien, ¿cómo se explican en términos morfosintácticos las discordancias de número, es decir, los casos de (43) y (44)?

El número es un rasgo interpretable en los sustantivos pero no lo es en los determinantes ni los adjetivos, en cuyo caso debe ser cotejado a partir del correspondiente rasgo interpretable de los sustantivos. Es también un rasgo opcional, de naturaleza relacional.⁵³ Nuestra sugerencia es que las discordancias de número obedecen

⁵¹ Hoekstra y Hyams (1995) señalan que esto mismo ocurre en catalán e italiano infantil.

⁵² En este caso además de discordancia de número encontramos un error en la asignación del género del N.

⁵³ Conviene hacer notar que en dariya existe en algunos casos el llamado plural fracto, que no es morfológicamente previsible. En estos casos el número parece más bien un rasgo intrínseco, con plurales listados en el lexicon, que un rasgo relacional, tal y como ya adelantamos en el § 4.3.2. del capítulo III de este mismo trabajo.

a dos causas distintas, que ejemplificamos en (43a) y (44a), por un lado, y en (43b) y (44b), por el otro. En el primer caso, en el que encontramos la discordancia morfológica en N, podemos suponer que el número no está añadido correctamente en esta pieza léxica cuando entra a formar parte de la Numeración pero que el valor de Núm es correcto, por lo que el rasgo de número de D es correcto. En el segundo caso, suponemos que el rasgo de número ha sido añadido correctamente en N al formar parte de la numeración pero que el rasgo de número de Adj no ha sido cotejado correctamente, por lo que la derivación ha fracasado. Este cotejo incorrecto parece deberse a que el valor de Núm no ha sido asignado correctamente en estas ocasiones.⁵⁴

Otra posibilidad diferente es que las discordancias de número lo sean solo superficialmente, que el número esté correctamente asignado en N y cotejado en D y Adj y que el valor de Núm sea correcto, pero la realización morfológica de alguno de los elementos sea incorrecta. Así, Tsimpli y Mastropavlou (2008) postulan que los rasgos interpretables son accesibles en cualquier momento y para todos los aprendices mientras que los rasgos no interpretables son más problemáticos; en este último caso, el problema está en el trazado entre la morfología visible y la especificación abstracta de los rasgos (al estilo de la hipótesis de Lardiere, 1998, 2000). Según esta idea, los errores de concordancia en D y Adj, tanto en el número como en el género, se deben a un problema de trazado.

En casi todos los ejemplos que hemos analizado la interpretación semántica, en singular o en plural, está clara, ya sea por razones gramaticales o pragmáticas. En este sentido, los hablantes podrían considerar en algunas ocasiones la realización morfológica del número como redundante. Veremos a continuación cómo algunas de las discordancias de número que encontramos en los datos de Rachida y Khalid parecen tener explicaciones *ad hoc* en este sentido.

Siempre que el determinante o el sustantivo estén marcados semántica y/o morfológicamente de manera inequívoca como plural, podríamos esperar que en el otro elemento no aparezca la morfología del plural, por cuanto la interpretación del SD como plural no está comprometida. Así, si D está marcado como plural, como en el caso de los numerales cardinales mayores de *uno*, parece posible que el sustantivo aparezca en

⁵⁴ Una estructura sin proyecciones funcionales podría explicar este error, como las que propone la Hipótesis de los Árboles Mínimos (Vainikka y Young-Scholten, 1996a, 1996b). Sin embargo, en la mayoría de los casos la concordancia de número es correcta. Además, el hecho de que el orden N Adj sea siempre correcto es una muestra de que los aprendices han adquirido correctamente los rasgos fuertes de Número.

singular, como en (45a); similar es el caso de (45b), en el que, aunque la morfología visible del D sea la del neutro singular, la concordancia con el SV y la combinación D + N fuerzan la interpretación del SD como masculino plural. El caso de (46) es el de los *pluralia tantum*, sustantivos marcados como plural, por lo que un D en singular no compromete la interpretación semántica. Sustancialmente distinto es el ejemplo de (47), en el que el hablante utiliza la estrategia de repetir el sustantivo en singular para imponer la interpretación en plural; este caso parece condicionado por una determinada situación pragmática en la que el niño utiliza la función deíctica del lenguaje.

- (45) a. do carta ['dos cartas'] (Rachida, 10;10)
 b. lo chico están bailando ['los chicos están bailando'] (Rachida, 11;6)
- (46) la gafas ['las gafas'] (Rachida, 10;10)
- (47) hermano hermano hermano ['tres hermanos'] (Khalid, 6;10)

En los datos de Rachida, pero no en los de Khalid, encontramos un número sustancial de casos⁵⁵ en los que las horas del día se marcan con el artículo en singular y no en plural, como en (48), hecho que ya constató Rosado (2007) para parte de los hablantes de su estudio y que esta investigadora atribuye a la transferencia del francés.⁵⁶

- (48) a. la nueve ['las nueve'] (Rachida, 10;10)
 b. la once ['las once'] (Rachida, 11;8)

Tanto en (45a) como en (48) podemos comprobar que los aprendices tienden en ocasiones a saltarse los ítems gramaticales porque sus correspondientes léxicos contienen lo que se ha llamado valor comunicativo (Lee y Van Patten, 1995).

En lo que se refiere a la concordancia de número entre D y N y entre N y Adj, encontramos una pequeña diferencia en los datos de nuestro estudio: las discordancias de número entre D y N son ligeramente superiores en los dos niños (en Rachida, 5,27%, en Khalid 1,25%) que las discordancias entre N y Adj (3,26% en Rachida, 1,16% en

⁵⁵ De los 21 casos en los que aparece el artículo determinado femenino singular en lugar del correspondiente artículo en plural, 18 obedecen a esta estructura.

⁵⁶ Según Rosado (2007: § 5.5.2), en esta estructura los hablantes “por transferencia del francés, no marcaban para plural un artículo que en español sí lleva tal marca”. En francés, sin embargo, no se utiliza ningún tipo de artículo en esta estructura, ni singular ni plural, por lo que no acabamos de entender que la transferencia del francés justifique la aparición del artículo en singular:

(i) Il est cinq heures.
 (ii) Je me lève à sept heures.

No obstante, la hipótesis de la transferencia sí justificaría la aparición de esta estructura en Rachida pero no en Khalid.

Khalid).⁵⁷ Landa-Buil (2010) había hallado en sus datos que los porcentajes de error de marcación de número eran iguales en los tres constituyentes del SD, con un porcentaje de error menor al 14%.

7.1.3.3. El género frente al número

La tercera parte de esta hipótesis se refiere a la relación entre los rasgos de género y de número y propone que las discordancias de género son más numerosas y se prolongan más en el tiempo que las discordancias de número. La hipótesis se sustenta en el hecho de que, dado el diferente estatuto del género y el número, ambos rasgos no se comportarán de forma similar en la adquisición del SD en los niños de nuestro estudio. Una de las principales diferencias entre el género y el número, en cuanto universales lingüísticos, es que ninguna lengua parece desprovista de número, lo que no ocurre respecto al género (Greenberg, 1966). Ambos rasgos, como vimos en el capítulo anterior de este mismo trabajo, no se encuentran especificados en el mismo lugar del árbol sintáctico, ya que aceptamos que la especificación del número del SD se encuentra en Núm mientras que la especificación del género es un rasgo *n* en D.

En cuanto al orden de adquisición de la concordancia de género y número, Van Naerssen (1986) ya propuso que la concordancia de número entre Adj, D y N es posterior a la de género. En lo que se refiere a las discordancias, los datos de los trabajos de investigación sobre la adquisición del español L2 parecen encontrarse todos en la misma dirección que nuestra hipótesis. Así, Franceschina (1999) documenta muchos más errores en el género que en el número (93% frente a 7%) y sostiene que las discordancias de género y número se deben a causas diferentes: mientras que las discordancias de género indicarían que los rasgos no interpretables de género no están correctamente especificados o, incluso, que están directamente ausentes en la representación sintáctica de la L2 del sujeto, los errores de número, mucho más escasos, pueden deberse a “problemas morfofonológicos o de procesamiento” (Franceschina, 2001: 243). Lin (2003) refiere que la concordancia errónea entre el artículo y el sustantivo es sustancialmente mayor en el caso del género que del número: así, frente al 88,37% de errores en la concordancia de género solo halla un 19,63% de errores en la concordancia de número. A este respecto, es interesante señalar que el sustantivo no

⁵⁷ Véase la nota 48 de este mismo capítulo para comprobar la significativa diferencia entre el número de determinantes y adjetivos en los datos de Rachida y Khalid.

tiene en chino realización morfológica de género ni de número, con lo que la diferencia entre la concordancia de género y la de número podría estar causada por una diferencia sustancial, universal, entre los rasgos de género y número.

Para la adquisición infantil de niños con TEL, Zurdo (2002) encuentra que los errores morfológicos afectan siempre a las marcas de género y no al número.⁵⁸

En cuanto al uso erróneo de los determinantes, Aguirre *et al.* (2008) también localizan en la adquisición del español L2 más errores en el género que en el número en proporciones variables (10/1 en Adil; 49/20 en Madelin; 14/2 en Guerin; 19/13 en Silvestre; 70/44 en Zhora; 35/12 en Chu Miao), excepto en el caso de una de sus sujetos, Tania, en la que la proporción es ligeramente inversa (26/28).

Esta tercera parte de la hipótesis fue explorada estadísticamente en determinantes, sustantivos y adjetivos. Así, en los determinantes, los datos corroboraron la hipótesis de partida, ya que el número de errores de género fue significativamente superior al que se podría esperar por azar tanto en Rachida ($\chi^2(1) = 52,28$, $p < 0,001$ y $\chi^2(1) = 46,29$, $p < 0,001$, etapas 1 y 2, respectivamente) como en Khalid ($\chi^2(1) = 82,80$, $p < 0,001$ y $\chi^2(1) = 11,84$, $p = 0,001$, etapas 1 y 2, respectivamente).

En los sustantivos, la distribución de los errores de género y número de Rachida no fue significativamente diferente de la que se podría encontrar por azar, ($\chi^2(1) = 2,13$, $p = 0,144$ y $\chi^2(1) = 0,40$, $p = 0,527$, etapas 1 y 2, respectivamente). En el caso de Khalid, el número de errores de género observado sí fue significativamente superior al que se podría encontrar por azar en la etapa 1, $\chi^2(1) = 11,84$, $p = 0,001$, mientras que en la etapa 2 el número total de errores era demasiado bajo para ser explorado estadísticamente.

Finalmente, solo Rachida cometió suficientes errores de género o número en adjetivos en la etapa 1 como para que su distribución pudiera ser investigada estadísticamente. Así, tal distribución no fue significativamente diferente de la que se podría haber encontrado por azar, $\chi^2(1) = 1,14$, $p = 0,285$.

En resumen, Rachida y Khalid presentaron más problemas para marcar adecuadamente la categoría gramatical de género que la de número en los determinantes. La evidencia de que tal principio es de aplicación también en sustantivos

⁵⁸ Otros autores que estudian la adquisición de niños con TEL hablan, sin embargo, de dificultades de concordancia en el género y número, sin señalar diferencias entre los dos casos (Restrepo, 1995; Bedore y Leonard, 2001).

y adjetivos es débil en este estudio, dados los escasos errores cometidos en estas dos categorías.

Como avanzábamos al principio de este apartado, creemos que la diferencia entre la concordancia de género y la de número entre los elementos que componen el SD se debe a las características de ambos rasgos: los niños encontrarán más dificultades en la asignación del rasgo intrínseco de género –pues, al encontrarse en las piezas léxicas debe ser aprendido palabra por palabra– que en la asignación del rasgo opcional. La asignación correcta del rasgo opcional de número, que sigue en español unas reglas morfológicas fácilmente aprehendibles, es menos compleja que la asignación del rasgo intrínseco de género.⁵⁹ Esta idea entra en contradicción aparente con la sostenida por Lleó (2002), según la cual el primer rasgo que se adquiere es el género, al menos a la vez que la definitud; la diferencia entre singular y plural aparece pronto, pero no antes que la del género. Para ella, el género se adquiere antes debido a su “transparencia morfofonética” pues muchos sustantivos masculinos acaban en –o y muchos femeninos lo hacen en –a. Véase, sin embargo, que Lleó (*op. cit.*) se refiere al orden de adquisición de los rasgos y no a la dificultad de su adquisición.

En lo que se refiere a los dos tipos de discordancias, algunos investigadores (Lee y VanPatten, 1995) han señalado que, en líneas generales, la concordancia de género y número de las lenguas románicas es muy difícil de adquirir porque los errores raramente interrumpen la comunicación.

7.2. Recapitulación

Hemos tratado en este apartado la adquisición de los rasgos dentro del Sintagma Determinante. La primera hipótesis consta de dos partes: (i) la adquisición de determinantes con rasgo [D] frente a la adquisición de determinantes con rasgo [Cu], y (ii) la adquisición de los artículos definidos frente a los indefinidos. En el primer caso, y siempre con las reservas enunciadas en el párrafo correspondiente, puede decirse que el resultado del análisis estadístico es distinto en los dos niños: mientras en el corpus de Rachida se confirma la hipótesis de un mayor número de determinantes con rasgo [D] que de determinantes con rasgo [Cu], el corpus de Khalid muestra una tendencia inversa

⁵⁹ La transparencia morfofonética es mayor en el número que en el género ya que no todos los sustantivos responden a la regla morfológica *masculino* –o/ *femenino* –a para el género, mientras que casi todos encajan en la regla morfológica *singular* Ø/ *plural* –s/ –es para el número.

en las dos etapas y así, aunque en la etapa 1 la tendencia es similar a la de Rachida, en la etapa 2 es mayor el promedio de ocurrencias de SSDD con rasgo [Cu] que de SSDD con rasgo [D]. Por otro lado, la segunda parte de la hipótesis se ve ratificada en líneas generales en los dos niños pues ambos muestran preferencia por el uso del artículo definido frente al indefinido en la etapa 1; en la etapa 2, los datos de Rachida muestran la misma preferencia, en los de Khalid, sin embargo, no se aprecia preferencia por un tipo u otro.

La segunda hipótesis de este apartado está dedicada al estudio de los rasgos de género y número en el SD en tres partes: (i) la adquisición del género, (ii) la adquisición del número, y (iii) la comparación entre la adquisición del género y la del número. En la primera parte, la hipótesis de que habría más errores de género en los que se utilizaría una forma masculina en contextos en los que se requiriera una forma femenina no fue corroborada por los análisis estadísticos: en la etapa 1, por el contrario, las discordancias de género en los determinantes se documentaron mayoritariamente en la dirección contraria a la predicha (femenino en lugar de masculino); en la etapa 2 no se encontraron diferencias significativas en la dirección del error. En la segunda parte, la hipótesis de que los niños tendrían más dificultades en producir determinantes, sustantivos y adjetivos en plural que en singular se vio corroborada por los datos estadísticos. En la tercera parte de la hipótesis, pudimos comprobar que los dos niños encontraron más problemas para marcar adecuadamente el género que el número en los determinantes; en el caso de los sustantivos y adjetivos se hallaron muy pocos errores.

8. El efecto de la edad en la adquisición del Sintagma Determinante

La tercera pregunta de investigación de este estudio se refiere a las diferencias que podría causar la edad en el proceso de adquisición de Rachida y Khalid y en los resultados de ese proceso. Repetimos a continuación la formulación de la pregunta.

Pregunta de investigación 3

¿En qué medida la diferencia de edad entre los dos niños propicia distintos procesos de adquisición y distintos resultados?

8.1. La adquisición de L2 infantil frente a la adquisición de L2 adulta

La primera hipótesis de esta pregunta de investigación supone que el proceso de adquisición del SD en Khalid (que va de 6;10 a 8;1 años en nuestro estudio) pasa por estadios similares a los de la adquisición infantil del español, lo que no ocurre en Rachida (cuya edad en el estudio oscila de 10;9 a 12 años). Repetimos aquí la formulación de la hipótesis:

Hipótesis 1

En Khalid encontraremos procesos de adquisición que encontramos en los niños que adquieren el español como lengua materna y que no aparecerán en Rachida.

Esta hipótesis se sustenta en la diferencia de edad entre Khalid y Rachida, que nos permite proponer que el proceso de adquisición de Khalid es un proceso de adquisición infantil no nativa mientras que el de Rachida es un proceso de adquisición adulta no nativa.⁶⁰ Aunque se han hecho varias propuestas sobre la edad del período crítico, esto es, de la edad en que puede considerarse que empieza la adquisición adulta de L2, la mayoría de los investigadores coloca el límite no más allá de los 10 años: así, entre otros, Krashen (1973) propone los 5 años; DeKeyser (2000) y Johnson y Newport (1989), los 7; Bialystok y Miller (1999), Schwartz (2004), Unsworth (2005)⁶¹ y Meisel (2008) coinciden en señalar los 8 años como la edad límite;⁶² Penfield y Roberts (1959) colocan el límite en los 9 años; Hulk y Cornips (2005) proponen un periodo que se extiende entre los 4 y los 7 años. Otros investigadores, como Long (1990) y Lenneberg (1960, 1967) consideran que el período crítico se extiende más allá: el primero, a los 15 años; el segundo, en la etapa de la pubertad.⁶³ Por lo tanto, dada la edad del comienzo de recogida de los datos en ambos niños (10;9 en Rachida, 6;10 en Khalid), y siguiendo

⁶⁰ Sin embargo, conviene señalar que la variabilidad es una característica de los procesos de adquisición del lenguaje, incluso en el caso de la adquisición nativa, donde no todos los niños siguen el mismo camino (Peters, 1983).

⁶¹ Unsworth (2005), en concreto, considera que a los 4 años la mayoría de los principios gramaticales están en su sitio.

⁶² De hecho, Meisel (2008) prefiere, en un segundo momento, señalar la edad de 7 años puesto que, como bien señala, es más apropiado metodológicamente elegir la edad más temprana. También considera que la edad del periodo crítico no es la misma para la sintaxis, la morfología y la fonología ni la misma para los distintos subcomponentes de la gramática; de hecho propone que la edad para la morfología y la sintaxis está entre los 3 y los 4 años. Por lo tanto, para Meisel (*op. cit.*), también podría caracterizarse el proceso de adquisición de Khalid como un caso de adquisición adulta de L2 por cuanto el niño está más allá de los 4 años.

⁶³ Tras el período crítico, algunos investigadores (Bley-Vroman, 1990) postulan que la adquisición de la L2 se lleva a cabo mediante los mecanismos generales de resolución de problemas pero no mediante procedimientos lingüísticos.

las opiniones más extendidas, deberíamos suponer que la adquisición de la L2 es adulta en Rachida e infantil en Khalid. También nos apoyamos en Johnson y Newport (1989,1991) y DeKeyser (2000), para quienes los niños que aprenden una L2 antes de los 8 años entran en el grupo de hablantes nativos en varias tareas relacionadas con fenómenos sintácticos variados.

Proponemos, siguiendo a Schwartz (2004),⁶⁴ que el proceso de adquisición de la morfología en Khalid, que consideramos un proceso de adquisición infantil no nativa, es similar al de los niños que adquieren la L1 infantil y, por lo tanto, que encontraremos en sus datos estadios morfológicos intermedios que son solo propios de la adquisición nativa y no de la adulta, previos a la adquisición completa de los determinantes, como los protodeterminantes o rellenos monosilábicos y las amalgamas nominales. Para intentar corroborar la hipótesis vamos a contabilizar los casos de protodeterminantes y amalgamas nominales en los dos niños.

Por otro lado, para analizar la diferencia en el proceso de adquisición del SD entre los dos niños vamos a contabilizar también la proporción media de omisiones y sobregeneralizaciones de determinantes.

8.1.1. Los protodeterminantes o rellenos monosilábicos

Nuestra hipótesis es que encontraremos un número sustancialmente mayor de protodeterminantes o rellenos monosilábicos en Khalid que en Rachida, dado que suponemos que en el primer caso el proceso de adquisición morfológico es similar al de la adquisición infantil L1. Podría considerarse que en la adquisición infantil no nativa pudieran resultar accesibles las distinciones fonológicas de la L2, a las que los adultos ya no son sensibles y, así, los niños no nativos analizarían la fonética del español como los niños nativos, con lo que el artículo determinado, elemento átono y enclítico en español, podría unirse al sustantivo en una sola unidad morfofonológica, lo que daría lugar tanto a los 'protodeterminantes' como a las 'amalgamas nominales'. Sin embargo, si atendemos a las teorías sobre la adquisición fonológica, deberíamos concluir que la

⁶⁴ La de Schwartz (2004) no es, ni mucho menos, la única propuesta respecto a la adquisición infantil no nativa de la morfología; de hecho la hipótesis de Meisel (2008) es totalmente contrapuesta: para Schwartz (2004), la adquisición de la sintaxis en los niños que aprenden una segunda lengua es como la de los adultos que aprenden una L2 mientras que la adquisición de la morfología en los niños no nativos es como la de los niños nativos; para Meisel (2008), por el contrario, en el dominio morfológico la adquisición de los niños que aprenden una L2 es similar a la de los adultos que aprenden una L2 y distinta a la de los niños nativos.

edad del inicio del proceso de adquisición fonético-fonológico de Khalid (6;10) no justifica su consideración como si se tratara de un proceso de adquisición infantil nativa, por cuanto el periodo crítico fonológico se muestra a edades muy tempranas; 6 años para Long (1990), por ejemplo.⁶⁵

Los protodeterminantes (Rosado, 2000), rellenos monosilábicos (Bottari, Cipriani y Chilosi, 1993/1994; Liceras, Díaz y Mongeon 2000), amalgamas o formas fonoprosódicas (López Ornat, 1997; Mariscal, 1997; Lleó, 2003) son segmentos vocálicos de realización fonética variable que están documentados en la adquisición nativa de algunas lenguas románicas, como el español o el italiano, y que aparecen en el lugar de los artículos. Son segmentos fonéticos sin valor morfofonológico que suponen un paso intermedio en la adquisición de los artículos y que dejan de aparecer una vez que la morfología de los artículos ha sido adquirida de manera consistente (Bottari, Cipriani y Chilosi, 1993/1994). Cumplen la función semántica y pragmática de distinguir los sustantivos de los verbos y los sustantivos comunes de los propios (Karmiloff-Smith, 1979). Ocupan el lugar de palabras de clase cerrada, como los determinantes, identifican la posición prenominal y mantienen el rasgo sintáctico de ser núcleos de un sintagma.⁶⁶ Para Bottari, Cipriani y Chilosi (1993/1994) constituyen una prueba de que en el lenguaje infantil hay un estadio gramatical “prefuncional”, puesto que los SSDD aparecen antes de la valoración completa de los paradigmas morfológicos de los artículos definido e indefinido. Esto supone que, aunque en el momento de su aparición no puede decirse que exista una “morfología rica”, sí existe la categoría funcional D y su proyección sintagmática SD.

Las realizaciones fonéticas específicas que han señalado los investigadores son variables: así, Aguirre señala que la mayoría de las formas que ella encuentra son [a], Mariscal (1997) encuentra [a] y también [e] y afirma más adelante (2001) que hay

⁶⁵ Véase, por otro lado, que tanto los ‘protodeterminantes’ como las ‘amalgamas nominales’ podrían obedecer a la subespecificación de los rasgos de las categorías funcionales en la adquisición nativa (Hawkins y Chan, 1997).

⁶⁶ En ningún caso aparecen en el corpus ejemplos en los que el sustantivo esté antepuesto al determinante, lo que muestra que la posición del determinante está correctamente adquirida desde el principio, tal y como sugieren los protodeterminantes o rellenos monosilábicos. En caso contrario podríamos encontrar ejemplos como el de (i). La unión fonética y sintagmática del determinante con el sustantivo no permite la aparición de SSPP entre el determinante y el sustantivo, como podría ocurrir en (ii), aunque sí de SAdjs, como en (iii):

- (i) *casa la
- (ii) *la de madera casa
- (iii) la gran casa

preferencias individuales por unas formas u otras. López Ornat (1997) sostiene que estas formas incluyen un rasgo de especificación de género; Liceras, Díaz y Mongeon (2000) mantienen que son vocales átonas que no concuerdan con los sustantivos a los que preceden, y Lleó (2003) defiende que las vocales que aparecen son más [a] y [e] que [ə]. Torrens y Wexler (2001), en su estudio sobre niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) que aprenden castellano y catalán, muestran que estos utilizan una [ə] en el lugar de los artículos.

El total de protodeterminantes o rellenos monosilábicos que hemos encontrado en nuestros datos no es muy amplio en ninguno de los dos niños, aunque es ligeramente superior en Khalid, en cuyos datos hemos registrado 24 casos frente a los 16 de Rachida. Sí encontramos una diferencia sustancial en los dos niños en la extensión temporal de estos protodeterminantes, que en Rachida aparecen por última vez en la entrevista número 12 (11;5) mientras que en Khalid encontramos aún un protodeterminante en la entrevista 24 (8;1). Es de señalar que en los corpus hemos encontrados ejemplos de rellenos monosilábicos tanto en el lugar de los artículos definidos como de los indefinidos.

En Rachida las formas vocálicas que hemos contabilizado como rellenos monosilábicos son mayoritariamente [a] (6 casos) y [e] (6 casos), aunque encontramos formas que parecen cumplir las características de los protodeterminantes en dos ocasiones con la vocal [i] y en otras dos ocasiones con [o] como puede verse en (51-52):

(49) A espada ése... es del niño. [Rachida, 10;11]

(50) Eto e rey de marroquino. [Rachida, 10;9]

(51) a. E i rey. [Rachida, 10;9]

 b. I paloma. [Rachida, 10;10]

(52) a. INV: ¿De qué color está vestida?

O rosa. [Rachida, 10;10]

 b. Son o libros. [Rachida, 10;11]

En Khalid encontramos 11 casos de [a], 8 de [e], 2 de [o], 2 de [u] y un caso, dudoso, en el que la vocal aparece acompañada por el morfema de plural, (53).

(53) as piedras [Khalid, 8;1]

El uso de una vocal u otra es inconsistente en muchos casos, como muestran los ejemplos de (54-55), de los datos de Khalid, en los que el mismo sustantivo aparece con dos rellenos monosilábicos de timbres diferentes, incluso en la misma entrevista:

(54) a. a ratón [Khalid, 7;1]

b. e rató [Khalid, 7;1]

(55) a. a papel [Khalid, 7;1]

b. e papel [Khalid, 7;1]

En algunas ocasiones el timbre vocálico del protodeterminante es manifiestamente discordante con el género del sustantivo, como en (56) con sustantivos femeninos y en (57) con sustantivos masculinos. Este segundo tipo es mayoritario en Rachida, lo que concuerda perfectamente con la dirección de los errores de género en los determinantes señalada en el § 7.1.3.2 de este mismo capítulo.⁶⁷

(56) a. e boca [Khalid, 6;10]

b. e Navidad [Rachida, 10;9]

c. e boca [Khalid, 7;10]

(57) a. a niño [Rachida, 10;11]

b. a sol [Rachida, 10;11]

c. a caballo [Rachida, 10;11]

d. a niño [Rachida, 10;11]

e. a papel [Rachida, 10;11]

f. a rojo ([Khalid, 6;11]

g. a hermano [Khalid, 7;1]

En otras ocasiones, sin embargo, el timbre vocálico del relleno monosilábico es el mismo que el del artículo con el que concuerda el sustantivo, sea aquel definido o indefinido, como en los ejemplos de (58):

⁶⁷ Liceras, Díaz y Mongeon (2000) analizan los datos de Magin y María (español L1) y Adil y Madelin (español infantil L2) y encuentran que en la L1 los desacuerdos de género dejan de ocurrir a los 2;1, lo que les hace suponer que en los primeros estadios los aprendices no usan estas vocales como marcadores de género sino como rellenos monosilábicos y que, en cuanto proyectan el SD, asignan el rasgo abstracto marcador de palabra.

- (58) a. e gorro [Rachida, 10;10]
 b. a espada [Rachida, 10;11]
 c. u gato [Khalid, 6;10]
 d. a chica [Khalid, 17;1]

El ejemplo de (58c) parece sugerir que, en algunas ocasiones, los rellenos monosilábicos no son estrictamente elementos vocálicos que aparecen en la posición de los determinantes antes de que estos aparezcan con todas sus realizaciones morfológicas, sino, más bien, acercamientos fonéticos a una determinada realización morfológica de un determinante. La falta de concreción fonética de estos protodeterminantes se ve apoyada por el hecho de que se trata de elementos átonos en los cuales el timbre de la vocal es precisamente lo más saliente del conjunto y, por lo tanto, lo más fácilmente perceptible y reproducible.

Nuestra hipótesis era que encontraríamos en Khalid casos en los que la posición de D estaría ocupada por los protodeterminantes o rellenos monosilábicos pero que no los encontraríamos en Rachida. Como hemos visto, los datos de nuestro corpus contradicen la hipótesis, ya que estos aparecen en los dos niños.

Los rellenos monosilábicos o protodeterminantes han sido bastante estudiados en la adquisición primaria y no primaria del español (Aguirre, 1995; Mariscal, 1997 y 2001; Bartra, 1997; López Ornat, 1997; Licerias, Díaz y Mongeon, 2000; Rosado, 2000; Tolchinsky, Aparici y Rosado, 2003; Lleó, 2003; Serra y Sanz, 2003; Rosado 2007, entre otros). Se han estudiado muy especialmente en la adquisición nativa, aunque Rosado (2000) los encuentra de modo “ocasional y anecdótico” en datos del español como L2 y de manera “considerable” en la interlengua de sus sujetos de español como lengua extranjera (Rosado, 2000: 71).⁶⁸ En la investigación de Aguirre *et al.* (2008) se documenta el protodeterminante (llamado aquí *comodín* o *archideterminante*) *a* en los datos de adquisición de L1 –forma que coexiste con *el* y *la*–, pero no en la adquisición de L2, donde las formas son correctas desde el inicio y no se encuentran formas vacilantes, debido, según indican, a limitaciones fonéticas en la adquisición de la L1. Nuestros datos, como hemos señalado, son contradictorios con estos últimos.

Se ha estudiado menos, sin embargo, la posible aparición de estos rellenos monosilábicos con los sustantivos nulos. Licerias, Díaz y Mongeon (2000) proponen

⁶⁸ Para Rosado (2000), de hecho, la posibilidad de la existencia de construcciones de sustantivo nulo no es extraña a ninguna lengua.

que la aparición de protodeterminantes es incompatible con la aparición de sustantivos nulos en la L1, donde parece haber una relación entre el rasgo [+marcador de palabra/género] y la producción de sustantivos nulos. Esta afirmación, además del resultado de una observación empírica, supone la consecuencia lógica de la teoría de Snyder y Senghas (1997) y Snyder, Senghas e Inman (1999), según la cual los sustantivos nulos aparecen una vez que es posible comprobar la realización morfológica del género en los determinantes y, en concreto, tras la aparición de la vocal [a] en esa categoría gramatical. Si los rellenos monosilábicos son precisamente el paso anterior a la realización morfológica del género y el número en los determinantes, parecen incompatibles con los sustantivos nulos. En la adquisición del español adulto, Licerias, Valenzuela, Rosado y Díaz (1998) proponen que la adquisición de los marcadores de género no puede relacionarse con claridad con la aparición de los sustantivos nulos y en la adquisición de L2 infantil Licerias, Díaz y Mongeon (2000) no encuentran una relación directa entre la adquisición del paradigma del D en español y las construcciones de sustantivo nulo.

En los datos de español L1 y español infantil L2 analizados por Licerias, Díaz y Mongeon tan solo encuentran un caso de relleno monosilábico con sustantivo nulo con un SAdj (una *e* de Magín), antes de 2;0 y ningún caso con SP y SComp. Sin embargo, en nuestros datos encontramos dos casos de rellenos monosilábicos con sustantivos nulos, uno en cada niño, y con SSPP:

- (59) ¿Qué libros te gustan más de los que tienes?

E de matemáticas. [Rachida, 11;5]

[El libro de matemáticas]

- (60) ¿Qué María?

E de música. [Khalid, 7;6]

[La profesora de música]

Son solo dos casos y en el de (60) la vocal del protodeterminante no coincide con la que esperaríamos, mientras que, como hemos señalado más arriba, en muchas ocasiones la vocal del relleno monosilábico concuerda con la que esperaríamos encontrar en el caso de la que el determinante apareciera en toda su realización morfológica. Podría tratarse, por tanto, muy posiblemente de dos casos anecdóticos. Sería necesario documentar más ejemplos como los de (59-60) para dilucidar si la

aparición de estructuras de sustantivo nulo pudiera no ser incompatible *de facto* con los rellenos monosilábicos.

8.1.2. Las amalgamas nominales

Hemos tomado prestado el término amalgama nominal de López Ornat (1994),⁶⁹ aunque ella lo utiliza para referirse a los rellenos monosilábicos o protodeterminantes,⁷⁰ para referirnos a las amalgamas fonéticas formadas por un artículo determinado y un sustantivo que comienza en vocal y en las que el artículo se une de forma proclítica al sustantivo. Estas amalgamas aparecen tanto con sustantivos en singular, ya sean masculinos o femeninos, (61), como con sustantivos en plural, (62):

(61) a. labuelo [Rachida, 10;9]

b. lotro [Khalid, 7;11]

(62) árboles [Rachida, 10;11]

Estas amalgamas nominales o confluencias en una sola unidad prosódica del artículo determinado –realizado siempre fonéticamente como [l]– y el sustantivo parecen obedecer a la misma causa que los rellenos monosilábicos o protodeterminantes, es decir, representar un estadio anterior a la adquisición completa de los artículos (y el resto de determinantes), en el que los niños son claramente conscientes de la posición que ocupan los artículos y son sensibles a parte de la realización fonética de estos, pero no a toda. Una posible explicación para estos dos fenómenos es la de la subespecificación de rasgos de la adquisición no nativa (Hyams, 1996). En el caso de Rachida y Khalid la aparición de estas amalgamas nominales puede estar favorecida por el artículo determinado del árabe dariya y puede, por lo tanto, estar (al menos parcialmente) condicionada por la transferencia de su L1.

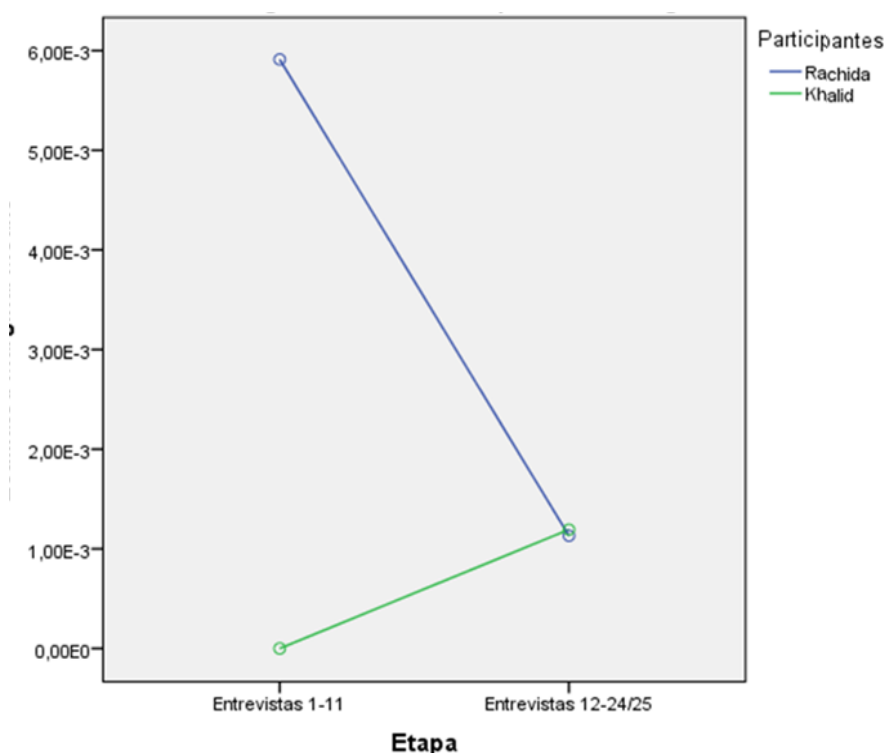
Nuestra hipótesis es que los casos de amalgamas serían sustancialmente mayores en Khalid que en Rachida. No obstante, frente a lo hipotetizado, la proporción media

⁶⁹ Capítulo II, § 3.

⁷⁰ López Ornat (1994: 116) utiliza la forma ‘amalgama nominal’ para referirse a “frases-de-dos-palabras” del tipo *aópa* por *la ropa*, que explica como una amalgama nominal y no una estructura lingüística con concordancia de artículo y sustantivo. Para esta investigadora la forma almacenada depende del modelo lingüístico que oyen los niños y no de criterios lingüísticos del sujeto, lo que fundamenta en el hecho de que a su entender los niños repiten el modelo utilizado por el investigador, sea o no correcto. El hecho de que lo considere una sola unidad hace que recurramos a ese término para referirnos a los casos en los que el determinante y el sustantivo forman claramente una sola unidad fonética, es decir, cuando no hay separación prosódica entre ambos.

por enunciado de amalgamas nominales fue significativamente mayor para Rachida que para Khalid (efecto participante), $F(1,45) = 7,72$, $p = ,010$, $\eta^2_p = .138$.⁷¹ El efecto tiempo no fue significativo, $F(1,45) = 2,72$, $p = ,106$, $\eta^2_p = .057$. Sin embargo, estos efectos se encontraban moderados por una interacción significativa entre Participante y Tiempo, $F(1,45) = 7,53$, $p = ,009$, $\eta^2_p = .143$. Tal como puede verse en el gráfico de (63), la mayor producción de amalgamas por parte de Rachida solo ocurrió durante la etapa 1, mientras que ambos participantes mostraron proporciones similares de amalgamas durante la etapa 2.

(63) Proporción de amalgamas sobre locuciones



Así pues, en lo que se refiere a las amalgamas nominales nuestra hipótesis ha quedado refutada. Sin embargo, los datos muestran que solo encontramos casos de

⁷¹ η^2_p (eta cuadrado parcial) es una medida del tamaño del efecto. Ofrece la proporción de varianza explicada por un factor (p. ej., el efecto participante, el efecto tiempo o la interacción participante x tiempo). Debe informarse para complementar el resultado de los tests de significatividad (es decir, el valor de p) ya que estos suelen ser fácilmente influenciados por el tamaño de la muestra y otros factores. La interpretación sugerida es que un eta cuadrado parcial de entre 0,01 y 0,05 es un efecto pequeño; entre 0,06 y 0,13, es un efecto medio; y si es igual o mayor a 0,14 se trata de un efecto grande. Idealmente, se interpreta el tamaño del efecto junto a los demás resultados. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que esta medida del tamaño del efecto (como todas) no es perfecta y suele sobreestimar el tamaño del efecto. Por lo tanto, solo debe utilizarse como una ayuda a la interpretación del resto de los resultados obtenidos. Por otro lado, debe advertirse que las proporciones medias de amalgamas y sobregeneralizaciones fueron muy bajas (Khalid no tiene ocurrencias de amalgamas en la primera etapa, por ejemplo), lo que es necesario tener en cuenta a la hora de interpretar los resultados.

amalgamas nominales en los estadios iniciales de la adquisición y no en los estadios más avanzados, lo que demuestra que se trata de un fenómeno lingüístico que en la L2 es también propio, como en la L1, de los estadios menos avanzados del proceso de adquisición.

Revisamos, a continuación, los datos del corpus. En Rachida encontramos 16 casos de amalgamas nominales que van de los 10;9 a los 11;6. En Khalid encontramos solo dos casos, uno a los 7;8 y otro a los 7;11. Agrupamos los ejemplos de acuerdo a sus características fonéticas y morfológicas:⁷²

- (64) a. labuelo [Rachida, 10;9]
 b. lavión [Rachida, 11;1]
 c. lárbol [Rachida, 10;11]
- (65) loso [Rachida, 11;1]
- (66) a. lagua [Rachida, 11;1]
 b. lagua [Khalid, 7;8]
- (67) a. lotro libro [Rachida, 11;6]
 b. lotro [Khalid, 7;11]
- (68) a. este lárbol [Rachida, 10;11]
 b. lese [Rachida; 11,0]
- (69) esto lárboles [Rachida, 10;11], esto no lárboles [Rachida, 10;11], son
 lárboles [Rachida, 10;11]
- (70) solárboles [Rachida, 10;11]

En todos los ejemplos de (64)-(67) las amalgamas nominales están formadas por el artículo *el* y un sustantivo y nunca por otras formas del artículo definido ni por artículos indefinidos. Solo en (66) el sustantivo es de género femenino, aunque le corresponde la forma *el* por tratarse de un sustantivo femenino que comienza por *a-* tónica.

En los ejemplos de (64a y 64b) encontramos sustantivos masculinos que comienzan por *a-* átona; en (64c) un sustantivo masculino que comienza por *a-* tónica; en (65) el sustantivo masculino comienza por *-o* tónica. Son especialmente interesantes

⁷² Los ejemplos de (64) aparecen repetidos en la misma entrevista. El caso de (66a) está repetido también aunque no en la misma entrevista; sin embargo, la niña tiene en las dos ocasiones la misma edad (entrevistas 9 y 11). El primer ejemplo de (69) también aparece repetido en la misma entrevista.

los ejemplos de (68) por cuanto producen un resultado agramatical: en (68a) la amalgama nominal aparece precedida de un adjetivo demostrativo y parece funcionar como un verdadero sustantivo y no como un SD (§ 6.2), en (68b) la amalgama no se forma con un sustantivo sino con un pronombre demostrativo. La oración completa en la que se inserta (68b) es la siguiente:

(71) Los ratones, mira, lese y con la... a la casa. [Rachida, 10;11]

En (71) aparece una amalgama formada por el artículo determinado y el pronombre demostrativo. Como es el único ejemplo de este tipo que es posible documentar en todos nuestros datos, podría tratarse de una forma anecdótica, quizá producto del proceso cognitivo que lleva a Rachida a corregir su intención primera de enunciar un sintagma encabezado por un artículo definido por otro con un pronombre demostrativo. Otra posible explicación podría encontrarse en una amalgama fonética de *le*, que funcionaría aquí como clítico de acusativo (leísmo) y no de dativo, con el pronombre demostrativo, del tipo de (72):⁷³

(72) ... mírale, ese...

En (69) las amalgamas se forman con un sustantivo en plural, lo que puede interpretarse como casos de discordancia de número entre el determinante y el sustantivo.⁷⁴ En (70) se produce la unión prosódica de la forma verbal *son* con la amalgama nominal que ya conocemos *lárboles*. Es el único caso de este tipo que aparece en nuestros datos. La aparición en la misma entrevista de la forma *son lárboles* muestra la inconsistencia de la unión prosódica de la forma verbal y la amalgama nominal y sugiere que podría tratarse de una forma circunstancial casual o, dicho en otros términos, de una muestra de actuación que no obedece a una competencia dada.

Otra explicación para las amalgamas nominales es la que ofrece Benyaya (2007). Este investigador señala que entre los problemas ortográficos de los estudiantes marroquíes que aprenden español está el de la adopción del artículo francés *l*, que se utiliza junto a palabras que empiezan por vocal; en ese caso se elide la vocal del artículo

⁷³ Habría, también, un caso de discordancia de número por cuanto el clítico debería encontrarse en plural. Otra posibilidad de explicación sería la transferencia del dariya, por cuanto en esta lengua los demostrativos aparecen seguidos por el artículo determinado (§ 6.2).

⁷⁴ También sería posible suponer que la amalgama no se forma con el artículo castellano *el* sino con el artículo *al* del dariya, que es invariable respecto al género y el número, aunque Rachida utiliza en esta época de forma productiva los determinantes del español.

y se sustituye por un apóstrofo. Así, los alumnos escriben formas como (73a) en lugar de (73b).

- (73) a. l'ístituto
 b. el instituto

Esta explicación es coherente con nuestros datos, ya que es precisamente Rachida, quien más contacto ha tenido con el francés, la que utiliza de manera más extensa las amalgamas nominales.

En ninguna entrevista aparecen uniones fonéticas de determinantes con otros elementos que no sean sustantivos o pronombres, lo que muestra que el determinante y el sustantivo forman un sintagma claramente percibido como tal. Tampoco encontramos estas amalgamas nominales en las construcciones de sustantivo nulo, lo que parece mostrar que es necesaria la realización fonética del sustantivo. En caso contrario, sería posible encontrar ejemplos como el de (74), que no aparece:

- (74) lamarillo

8.1.3. Omisiones agramaticales de determinantes

En este caso nuestra hipótesis es que encontraremos un número mayor de omisiones agramaticales de determinantes en Rachida que en Khalid y que, en ambos casos, el número de omisiones irá disminuyendo con el tiempo. Para las omisiones agramaticales de los artículos, definidos e indefinidos, puede consultarse el § 6.2.

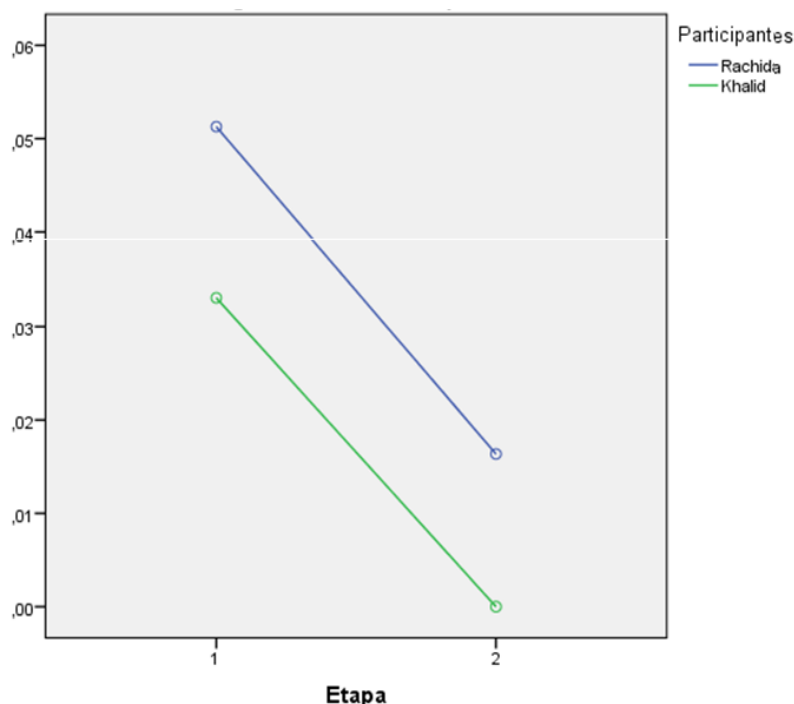
Los datos que conocemos de los estudios de adquisición no nativa del español van en esta misma dirección: según las proporciones que pueden deducirse del trabajo de Aguirre *et al.* (2008), en la adquisición de Adil (4 años) las omisiones de D van desde el 36,11% de la primera entrevista al 1,16% de la última, mientras que en la adquisición no nativa de Madelin (9 años) las omisiones de D van del 42% al 8%.

En lo que se refiere a la comparación entre los procesos de adquisición en los dos niños, la proporción media de omisiones agramaticales en las entrevistas a Rachida fue significativamente mayor que la proporción media encontrada en las entrevistas a Khalid (efecto participante), $F(1,45) = 4,79$, $p = ,034$, $\eta^2_p = .096$, con lo que la primera parte de la hipótesis queda corroborada.

Ambos participantes produjeron más omisiones agramaticales en la primera etapa que en la segunda (efecto tiempo), $F(1,45) = 18,55$, $p < ,001$, $\eta^2_p = .292$. De esta manera, la segunda parte de la hipótesis queda también corroborada.

Por último, hemos tenido en cuenta la interacción entre Participante y Etapa, que no fue significativa, $(1,45) = 0,014$, $p = ,908$, $\eta^2_p < .001$. Por el contrario, la distancia entre ambos participantes fue muy constante en la comparación entre las dos etapas, tal y como puede apreciarse en (75).

(75) Proporción de omisiones sobre total de elocuciones



8.1.4. Sobregeneralizaciones de determinantes

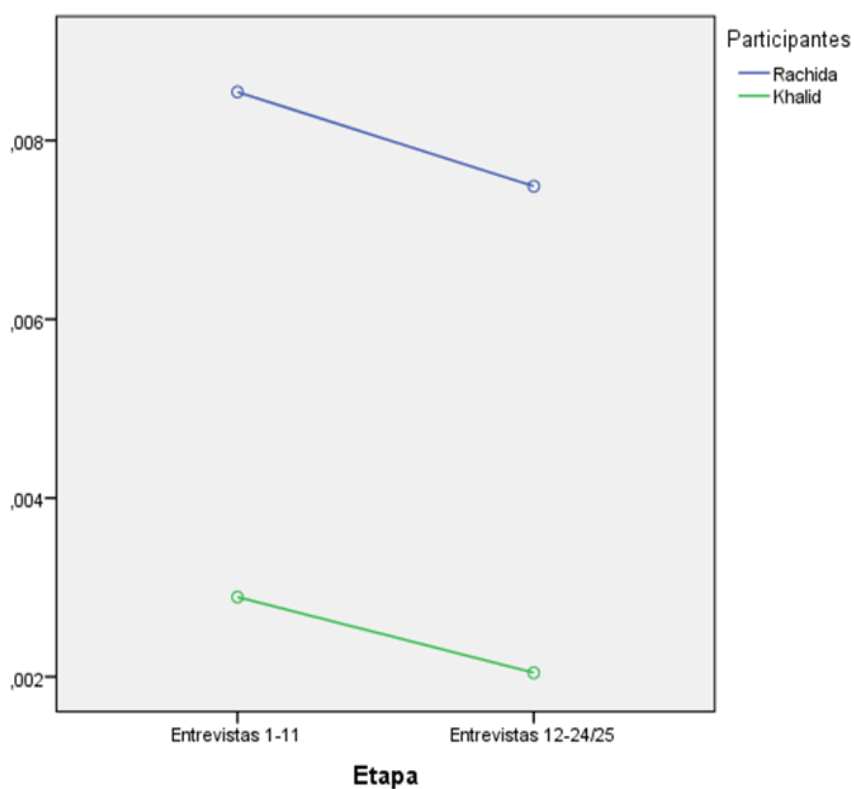
De forma similar a lo señalado en el § 8.1.3, nuestra hipótesis es que encontraremos un número mayor de sobregeneralizaciones en Rachida que en Khalid y que estas sobregeneralizaciones irán disminuyendo con el tiempo. Para las sobregeneralizaciones de los artículos, definidos e indefinidos, véase el § 7.1.2.

Como ocurría en el apartado anterior, la proporción media de sobregeneralizaciones fue significativamente mayor para Rachida (efecto participante), $F(1,45) = 5,40$, $p = ,025$, $\eta^2_p = .107$, con lo que la primera parte de la hipótesis queda corroborada.

Sin embargo, no se observaron diferencias en ambos participantes entre las proporciones de sobregeneralizaciones cometidas en la primera y la segunda etapa (efecto tiempo), $F(1,45) = 0,158$, $p = ,693$, $\eta^2_p = .004$, con lo que la segunda parte de la hipótesis queda refutada. Para este hecho pueden proponerse dos explicaciones no necesariamente excluyentes sino posiblemente complementarias: (i) al ir incorporando más input, los niños pueden sobregeneralizar también más construcciones; (ii) algunas construcciones pueden haberse fosilizado.

Tampoco fue significativa la interacción entre participante y tiempo, $F(1,45) = 0,02$, $p = ,965$, $\eta^2_p < .001$, sino que, una vez más, la distancia que separa a Rachida de Khalid se mantuvo constante durante el período estudiado, como se aprecia en (76).

(76) Proporción de sobregeneralizaciones sobre total de locuciones



8.2. El logro final

Enunciamos de nuevo, a continuación, la segunda y última hipótesis de nuestra tercera pregunta de investigación. Con esta hipótesis finaliza el apartado de este trabajo referido a las preguntas de investigación.

Hipótesis 2

El estadio final del SD recogido en la última entrevista de las grabaciones de Khalid será más cercano al nativo que el de Rachida.

La adquisición nativa infantil desemboca, excepto en casos patológicos, en la adquisición total o el “logro final” (Meisel, 2008, entre otros). Así pues, todos los niños que aprenden español como L1 y que no presentan problemas de desarrollo cognitivo⁷⁵ o trastornos específicos del lenguaje llegan a un estadio de dominio del SD del español, tanto en los aspectos morfológicos como en los sintácticos, lo que parece ocurrir también en el caso de la adquisición infantil de la L2 y es muy improbable en la adquisición adulta (Schwartz, 2004).⁷⁶

Se ha señalado que en la adquisición no nativa se percibe una variación considerable entre los sujetos (Meisel, 2008), ya que los factores individuales, como la percepción a la gramática o a la fonética, son determinantes para la velocidad de la adquisición o el resultado final, por lo cual cualquier tipo de comparación entre datos de adquisición de L2 debería ser tomada con la precaución necesaria. También se ha investigado sobre las distintas necesidades comunicativas a las que se enfrentan los aprendices infantiles y los adultos, necesidades que podrían explicar algunas de las diferencias entre Rachida y Khalid. Así Lakshmanan (1994) ha hecho ver que solo en la adquisición infantil de L2 hay periodos silenciosos, durante los cuales las estructuras de la L1 se filtran pero no se transfieren automáticamente a la L2 en desarrollo a no ser que haya evidencia positiva de que la L2 coincide con la L1 en una propiedad específica; por el contrario, los aprendices adultos tienen que hacer frente a necesidades comunicativas más exigentes y, por lo tanto, las estructuras de la L1 pueden ser transferidas directamente a la interlengua.

⁷⁵ Aunque, como señala Long (1990), siguiendo a Curtiss (1988), algunos niños con problemas de desarrollo cognitivo no sufren de dificultades en la adquisición de su lengua nativa. Es lo que se conoce como disociación del desarrollo del lenguaje y la cognición. Shwartz (2004), entre otros, supone que el “logro final” es precisamente una de las características de la adquisición infantil de la L2.

Para intentar corroborar la hipótesis, hemos comparado estadísticamente la proporción de SSDD correctos sobre el total de SSDD en los dos niños al inicio y al fin de la recogida de datos, en la suposición de que Khalid debería conseguir dominar el SD español en sus aspectos morfológicos y sintácticos y conseguir un estadio más cercano o igual al nativo en su “logro final”. Sin embargo, el procedimiento tiene un problema de base y es que la recogida de los datos de los corpus no se diseñó con la idea de corroborar esta hipótesis y, por lo tanto, los datos de los que disponemos no son todo lo concluyentes que hubiéramos deseado. Hubiera sido necesario diseñar, al principio y al final del proceso de recogida de datos, una prueba específica que hubiera podido medir de manera clara la corrección morfológica y la adecuación sintáctica del SD en los dos niños. También hubiera sido necesario establecer una prueba final para los dos niños, alejada en el tiempo, que hubiera podido proporcionarnos datos más precisos sobre el logro final.⁷⁷

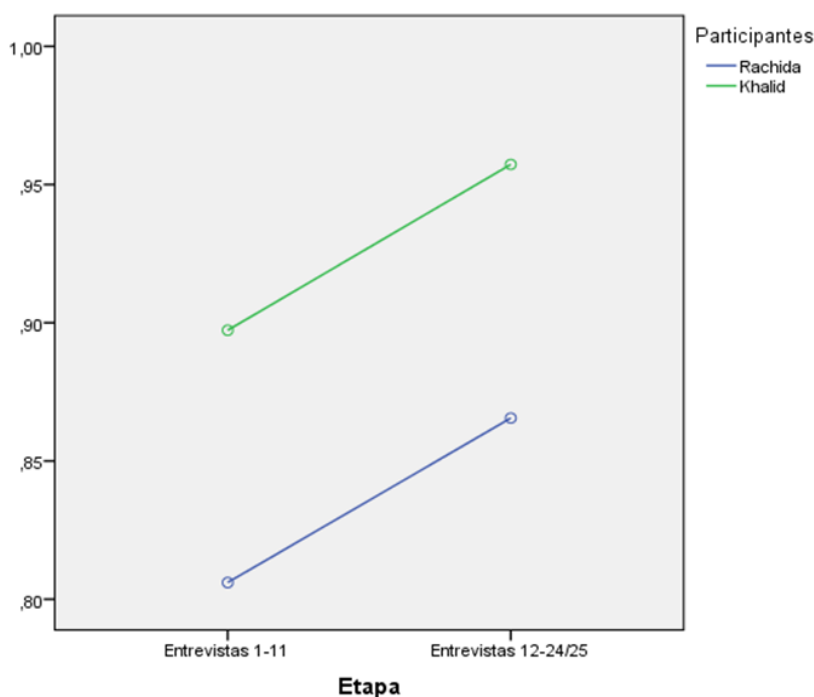
Para este estudio se han establecido la media y la desviación estándar para cada etapa y niño y los resultados de la prueba ANOVA factorial, con el fin de mostrar el efecto del participante, el efecto de la etapa y la interacción entre el efecto participante y la etapa.

La proporción media de SSDD correctos por locución fue mayor para Khalid que para Rachida (efecto participante), $F(1,45) = 27,02$, $p < ,001$, $\eta^2_p = .375$. La proporción media de SSDD correctos se incrementó significativamente con el tiempo para ambos participantes (efecto tiempo), $F(1,45) = 11,52$, $p = ,001$, $\eta^2_p = .204$. Por último, la interacción entre participante y tiempo no fue significativa, $F(1,45) = 0,02$, $p = ,965$, $\eta^2_p < .001$, sino que la distancia que separa a Rachida de Khalid se mantuvo constante durante el período estudiado, tal y como puede apreciarse en (77):

⁷⁶ Para poder comprender este hecho en su totalidad, y como bien señala Schwartz (2004: nota 4), lo que se precisa es una investigación que compare de manera sistemática la gramática final de hablantes nativos y la de aprendices de L2 cuya exposición inicial a la lengua haya tenido lugar entre los 4 y los 7 años.

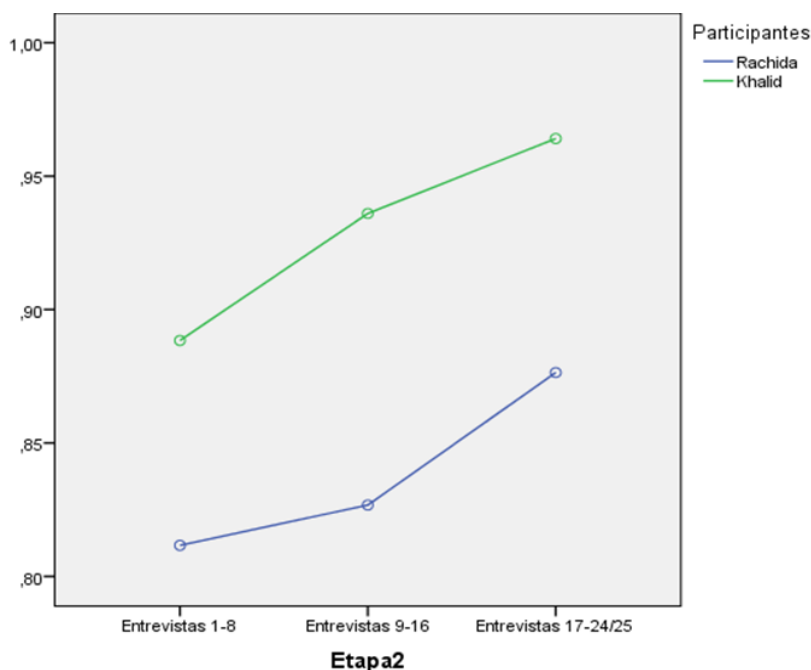
⁷⁷ De hecho, se echan en falta estudios exhaustivos sobre la cuestión del logro final en la adquisición no primaria de niños y adultos.

(77) Proporción de SSDD correctos sobre el total de SSDD (dos etapas)



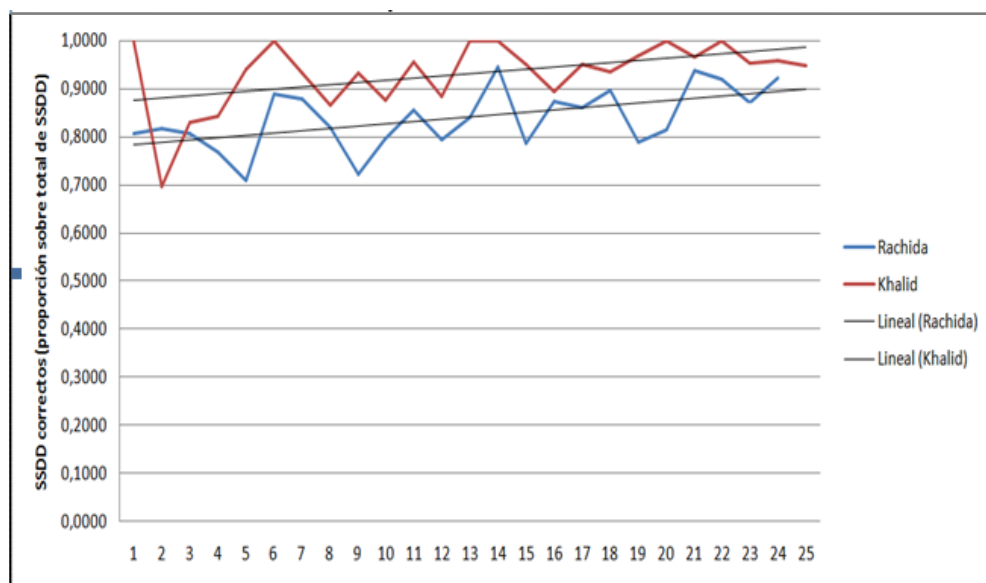
Para asegurar que la falta de una interacción significativa no era producto de la agrupación arbitraria de las entrevistas en etapas, se repitió el análisis anterior, esta vez agrupando las entrevistas en 3 etapas (etapa 1 = entrevistas 1-8; etapa 2 = entrevistas 9-16; etapa 3 = entrevistas 17-24/25). No se aprecian cambios significativos al comparar la proporción media de SSDD correctos en 2 o 3 etapas. Sigue habiendo un efecto significativo de participante, donde Rachida obtiene proporciones medias inferiores a Khalid, $F(1,45) = 25,86$, $p < ,001$, $\eta^2_p = .376$; y también se mantiene el efecto significativo de tiempo, $F(1,45) = 5,18$, $p = ,010$, $\eta^2_p = .194$. Sin embargo, al efectuar los contrastes planificados (contraste 1 = etapa 1 vs etapa 2; contraste 2 = etapa 2 vs. etapa 3), ninguno de ellos fue significativo ($p = ,165$ y $p = ,083$, para los contrastes 1 y 2, respectivamente). Esto quiere decir que, para que las diferencias por tiempo sean significativas, hay que comparar la etapa 1 con la etapa 2, es decir, se trata de una confirmación a posteriori de la validez de la división inicial. En (78) se incluye el gráfico de la interacción, que, igual que en (77), no fue significativa.

(78) Proporción de SSDD correctos sobre el total de SSDD (tres etapas)



Aunque, dado el escaso número de sujetos, no es posible realizar análisis que comparen la curva evolutiva de un niño con otro, se proporciona en (79) un gráfico que muestra la evolución en la proporción de SSDD correctos a lo largo del período estudiado. Las líneas negras que “cruzan” toda la serie de datos para cada participante muestran unas líneas de resumen de los datos obtenidos y, por lo tanto, la tendencia general de cada niño.

(79) Proporción de SSDD correctos



Del gráfico pueden deducirse dos hechos: (i) las diferencias entre los niños parecen muy estables a lo largo del periodo estudiado y (ii) el porcentaje de SSDD correctos en los dos niños es bastante alto desde el inicio. Dado que el análisis estadístico muestra que el porcentaje de SSDD correctos es siempre mayor para Khalid que para Rachida y también ocurre así en la entrevista final, puede decirse que, en líneas generales, la hipótesis se ve corroborada, aunque los datos no son tan concluyentes como esperábamos.

Por otro lado, para poder entender mejor las diferencias entre los dos niños, hemos estudiado también la variación en el uso de los determinantes. A este respecto los datos parecen indicar una mayor variación en el caso de Rachida: (i) Rachida utiliza las formas siguientes de forma exclusiva: *ese, esa, esos, otro, alguna, todo, todos, todas y mucha*; (ii) Khalid, por su parte, utiliza las formas siguientes, que no encontramos en el corpus de Rachida: *otros, ninguna y algunas*. Esta mayor diversificación en el uso de los determinantes podría suponer que, de alguna manera, los dos niños no se encuentran en el mismo estadio, ya sea por su edad, por el distinto conocimiento de la L1 o por influencia de otras lenguas como el francés.

8.3. Recapitulación

En este apartado nos hemos referido a las hipótesis correspondientes a la tercera pregunta de investigación de nuestro estudio. Hemos mostrado que los protodeterminantes o rellenos monosilábicos aparecen por igual en los dos niños, que las omisiones agramaticales son mayores en Rachida que en Khalid, que la proporción de amalgamas nominales es mayor también en Rachida que en Khalid, al igual que la proporción media de sobregeneralizaciones, aunque, como ya señalamos, debemos tomar todos estos datos con cautela, dado el escaso número de ocurrencias en algunos casos. Los datos de SSDDD correctos por locución son mayores en Khalid que en Rachida, lo que parece sugerir diferencias significativas en los procesos de adquisición de los dos niños, en la dirección prevista: la adecuación final es mayor en Khalid que en Rachida, con las salvedades señaladas.

9. Otros datos del estudio

Vamos a analizar a continuación aquellos datos del estudio que han quedado excluidos de la formulación de hipótesis y preguntas de investigación y que constituyen, sin embargo, áreas de interés para este trabajo. En concreto, vamos a estudiar los determinantes expletivos, los sustantivos nulos, los sustantivos no nativos y las autocorrecciones. También incluiremos aquí una comparación entre los datos de los determinantes de nuestro estudio y los de María, Magín, Adil y Madelin analizados por Rosado (2000).

9.1. Los determinantes expletivos

Ya hemos tratado los determinantes expletivos en el § 2 del capítulo II y en los §§ 3.2.1.1, 3.3 y 4.1.1 del capítulo III. Se trata de determinantes que aparecen en las lenguas romances y que están semánticamente vacíos (Zubizarreta y Vergnaud, 1992). En español se consideran determinantes expletivos los artículos determinados que aparecen con nombres propios,⁷⁸ (80a), los plurales genéricos (80b) y las construcciones de posesión inalienable (80c).

- (80) a. # La María estudia francés.
 b. Los leones son carnívoros.
 c. Se lava la cara.

En el árabe estándar es agramatical el uso de nombres propios precedidos de artículo determinado⁷⁹; en los plurales genéricos se utiliza el artículo determinado; en la posesión inalienable el dariya utiliza un pronombre afijo como posesivo (§ 4.1.1 y § 4.1.3 del capítulo III).

Si, como propone Baauw (2001), los determinantes expletivos se legitiman en español por medio de la rica morfología de concordancia entre D y N, la aparición de determinantes expletivos en los datos de la adquisición no nativa supone que los aprendices han adquirido la conciencia de la morfología de concordancia entre D y N. Nuestra hipótesis es que los niños de nuestro estudio sí producirán determinantes

⁷⁸ Es una construcción coloquial no normativa en español frente al italiano o al catalán donde sí forma parte de la norma.

⁷⁹ También, al menos, en los dialectos de Túnez y de Arabia Saudí (comunicaciones personales de Amani Bel Abed y Abdulaziz Najmi)-

expletivos, especialmente en las fases más avanzadas de la adquisición, esto es, cuando la morfología de concordancia entre D y N esté asentada.

Los ejemplos de determinantes expletivos que aparecen en los dos corpus son bastante escasos: en Rachida encontramos cuatro casos de determinantes expletivos, en Khalid, dos. Los ejemplos de Rachida están distribuidos de la forma siguiente: uno en la entrevista 17 (11;8); dos en la entrevista 18 (11;9) y uno en la entrevista 23 (12;00). En Khalid un caso se encuentra en la entrevista 2 (6;10) y otro en la 12 (7;6). Véamoslos a continuación:

- (81) a. el Orejones [Rachida, 11;8]
b. el César [Rachida, 12;00]
- (82) la María [Khalid, 6;10 y Khalid, 7;6]
- (83) los conejos [no me dan miedo], los gatos [tampoco] [Rachida, 11;9]

En (81) y (82) se trata de usos coloquiales. El ejemplo de (81a) parece ser una repetición de lo que la niña ha leído en el libro *Manolito Gafotas* de Elvira Lindo, que es de lo que está hablando en ese momento. En el caso de (81a), además, es posible que no nos encontremos, en puridad, ante un determinante expletivo, pues se trata de un sobrenombre de uso coloquial y este tipo de apelativos se construyen en español generalmente siempre con determinante.

De un número tan escaso de ejemplos es imposible extraer conclusiones fundamentadas, aunque sí se aprecia que los ejemplos de Rachida pertenecen todos a la segunda etapa de su producción, mientras que en Khalid encontramos el primer caso de determinante expletivo ya en la segunda entrevista. Sin embargo, los dos ejemplos de Khalid son idénticos, lo que puede obedecer a un aprendizaje léxico y no a un uso creativo.

9.2. Los sustantivos nulos

Una de las cuestiones más ampliamente estudiadas en los trabajos de investigación sobre la adquisición del SD en español es la aparición de los llamados sustantivos nulos (*N-drop*), tal y como tratamos en el § 3 del capítulo II. La opinión más extendida para la adquisición del español como L1 es que la aparición de los sustantivos nulos es posterior al dominio de la morfología del determinante (Snyder y Shengas,

1995) y que existe una relación directa entre el rasgo [+ marcador de palabra / género] y la producción de sustantivos nulos (Liceras, Díaz y Mongeon, 2000).⁸⁰ En lo que se refiere a la adquisición del español como L2, tanto Liceras, Valenzuela, Rosado y Díaz (1998), como Rosado (2000) y Liceras, Díaz y Mongeon (2000) abogan por la idea de que no hay una relación directa entre la adquisición del paradigma del determinante en español L2 y la adquisición de las construcciones de sustantivo nulo.

Se puede apreciar, en primer lugar, que el número total de sustantivos nulos es sustancialmente diferente en los dos niños: en las 24 entrevistas de Rachida encontramos un total de 45 sustantivos nulos; mientras que en las 25 entrevistas de Khalid encontramos solo 10. La primera entrevista en la que se documenta un sustantivo nulo en Rachida es en la tercera (10;10); los sustantivos nulos aparecen de forma más o menos regular hasta la última entrevista (12;00), en la que se cuentan nueve casos. En Khalid la primera entrevista en la que se documenta un sustantivo nulo es en la número 7 (7;1) y los sustantivos nulos no vuelven a aparecer hasta la entrevista 20 (7;11) en la que se cuentan tres ejemplos.

Aparecen sustantivos nulos con artículos definidos junto a adjetivos, como en (84), con SSPP, como en (85)⁸¹ y con oraciones, como en (86).

- (84) a. el grande [Rachida, 11;9] = el barco grande
b. la pequeños [Khalid, 6;11] = los niños pequeños
- (85) a. e de música [Khalid, 7;2] = la de música
b. la del rey [Rachida, 10;11] = ‘la espada del rey’
- (86) el que llevan eso [Rachida, 11;11] = ‘el equipo que lleva eso; los jugadores que llevan eso’

Y también sustantivos nulos con artículos indefinidos como en los ejemplos de (87):

- (87) a. uno [libro] de lenguaje [Rachida, 10;11]⁸²
b. una [casa] en el campo y una [casa] en el ciudad. [Rachida, 11;9]

⁸⁰ Aunque para Rosado (2000) la posibilidad de la existencia de construcciones de sustantivo nulo no es extraña a ninguna lengua.

⁸¹ En (85a) la construcción está encabezada por un protodeterminante o relleno monosilábico, tal y como vimos en el § 8.1.1.

⁸² Luján (2004) señala el contraste entre las formas *un* y *uno* al combinarse con adjetivos: la forma flexionada *uno*, que tiene la terminación *-o* del masculino, puede funcionar en un SD anafórico correcto

Se encuentran también algunas construcciones de sustantivo nulo con adjetivos de color, frente a lo señalado por Liceras, Díaz y Mongeon (2000), para quienes en la L2 no están favorecidas las construcciones de sustantivos nulos con SAdjs de color.

- (88) a. do rojas, puntos rojas `dos rojos, puntos rojos´ [Rachida, 10;11]
 b. a rojo [el pelo] [Khalid,6;11]
 c. a amarillo [Khalid, 7;00]

Como señalamos en el § 4.1.1 del capítulo III de este trabajo, parece que el artículo determinado no puede licenciar en árabe clásico las construcciones de sustantivo nulo. Sin embargo, según nuestro informante de dariya, Houmad Elkadiri, el dariya utiliza el artículo en D para la construcción en la que el sustantivo nulo está seguido de un adjetivo; un posesivo en D cuando al sustantivo nulo le sigue un SP; y el demostrativo cuando el sustantivo nulo está seguido de una oración.

En la interlengua de Khalid y Rachida no aparecen sustantivos nulos que no estén correctamente legitimados en español de manera normativa, lo que muestra que, aunque las secuencias de desarrollo de la adquisición nativa y no nativa no sean idénticas, ambas comparten algún tipo de restricción que marca la gramática de la lengua meta y de la lengua o lenguas maternas y no están abiertas a todas las posibilidades que, en principio, podría ofrecer la GU. Así, por ejemplo, no encontramos sustantivos nulos a los que sigan SSPP encabezados por una preposición que no sea *de*, como en (89) ni sustantivos nulos encabezados por otros pronombres relativos que no sean *que*, como en (90):

- (89) *los con camiseta naranja = `los niños con camiseta naranja`
 (90) *los quienes llegaron tarde

9.3. Los sustantivos no nativos

Utilizamos el término *sustantivos no nativos* para referirnos a palabras que los niños parecen inventar y que se diría que pertenecen a la categoría gramatical de los sustantivos, ya que aparecen precedidos de determinantes, tal y como lo hacen los sustantivos. La escasa ocurrencia de adjetivos precedidos de determinantes en los dos

con un adjetivo; en cambio, la forma reducida *un*, a la que le falta la flexión genérica, no se puede relacionar con su antecedente. Los ejemplos son de Luján (2004):

- (i) Mandé un reloj grande pero dejé uno pequeño en tu cuarto.
 (ii) Mandé un reloj grande pero dejé *un pequeño en tu cuarto

corpus (§ 6.2) hace pensar que se trataría de sustantivos y no adjetivos. Solo contabilizaremos aquí aquellas palabras que no pueden identificarse como modificaciones fonéticas o morfológicas de sustantivos existentes y reconocibles.

Nuestra hipótesis inicial era que la atribución de género y número de estos sustantivos inventados sería coherente con las hipótesis de nuestra segunda pregunta de investigación (§ 7.1.3) y así suponíamos, en principio, una preferencia del masculino sobre el femenino y del singular sobre el plural.⁸³ Sin embargo, tal y como se mostró en el § 7.1.3.1, la preferencia del masculino sobre el femenino no fue corroborada estadísticamente, con lo que hemos corregido la propuesta en la dirección señalada por los análisis estadísticos y suponemos la prevalencia del femenino en la primera etapa y la alternancia aleatoria de géneros en la segunda etapa.

En el total de las entrevistas hemos encontrado solo cuatro palabras que cumplen estas condiciones. Las cuatro están en singular; solo una de ellas en masculino. Son las siguientes:

- (91) un pum [Khalid, 8;1]
- (92) a. la comí [Rachida, 10;10]
b. la comi [Rachida, 10;10]
- (93) la baía [Rachida, 10;11]

En el caso de (91) podría tratarse de una onomatopeya, posibilidad que no existe en el resto. El número de ejemplos es tan escaso que no puede extraerse una conclusión fiable de ellos –y, además, los ejemplos de (92a) y (92b) parecen el mismo aunque la sílaba tónica no coincida–, pero es interesante que los sustantivos femeninos pertenezcan a la primera etapa y el único sustantivo masculino a la segunda, tal y como se preveía.

⁸³ Aunque, en rigor, la atribución del género y el número no suponen lo mismo en el caso de los sustantivos inventados pues la atribución de número está condicionada por la referencia del sustantivo, lo que no es siempre cierto en el caso del género. Véase el § 7.1.3 de este mismo capítulo.

9.4. Las autocorrecciones

Se han constatado en los corpus varios casos de autocorrecciones.⁸⁴ Es evidente que la autocorrección supone un estadio en el que el aprendiz es consciente de sus errores e intenta adecuar su producción a la que es correcta en la lengua meta. Por ello suponemos que las autocorrecciones se realizarán cada vez más en la dirección correcta, es decir, que, a medida que los niños avanzan en el proceso de adquisición del español como L2, el esquema de las autocorrecciones se irá acercando cada vez más al de (94):⁸⁵

(94) forma incorrecta... forma correcta

En Rachida hemos contabilizado 17 casos de autocorrecciones; en Khalid, 8. De ellas, 14 de las autocorrecciones de Rachida y 7 de las de Khalid responden al esquema de (94). Se trata de casos en los que los niños corrigen el género del artículo que encabeza el SD, como en (95) o bien el género y el número, (96), o bien la determinación o no del artículo, (97), o bien añaden el determinante a un SN que se presentaba incorrectamente sin él, (98), o bien se corrige el determinante por otro de número correcto, como en (99).

(95) a. la el rey [Rachida, 10;11]

b. los las flechas [Khalid, 7;11]

(96) la los animales [Rachida, 11;6]

(97) con el con un cuaderno [Rachida, 11;00]

(98) chica una chica [Rachida, 10;10]

(99) uno dos gatos [Khalid, 6;10]

⁸⁴ Las autocorrecciones en L2 han sido estudiadas por Mongeon (2009). En la adquisición nativa del francés, Karmiloff-Smith (1979) propone que las autocorrecciones solo aparecen en la segunda fase de la adquisición de los determinantes, de 5 a 8 años aproximadamente, cuando los niños empiezan a indicar varias funciones con una sola palabra.

⁸⁵ Este hecho no supone que la adquisición siga un camino inevitablemente lineal sino que es compatible con un planteamiento según el cual la adquisición siga un camino en forma de U. Los datos de Green y Hecht (1993) para la adquisición del inglés como L2 muestran que, aunque solo se corrigen el 13% de los errores, el 81% de las autocorrecciones produce un resultado correcto. Según Krashen (1994) la alta tasa de éxito en las autocorrecciones no prueba la efectividad del monitor sino que los aprendices tienden a corregir los errores que saben cómo corregir. Para Wiese (1984), las autocorrecciones en L1 y L2 muestran un número similar de errores léxicos, aunque en la L1 localiza más correcciones morfológicas y menos correcciones sintácticas que en la L2. Por otro lado, O'Connor (1988) no encuentra relación entre el número de autocorrecciones y el nivel de los hablantes.

Hay otras ocasiones en las que los niños se autocorrigieron pero el resultado de la corrección es incorrecto, ya sea por el número, como en (100), el género y la determinación, como en (101), o el género y el número como en (102).

- (100) a. las la dos [Rachida, 10;10]
b. la al manos [Khalid, 6;10]
- (101) un la libro [Rachida, 11;6]
- (102) unas, un fotos [Rachida, 11;9]

Aparece también en el corpus un caso en el que Rachida se autocorrigió después de haberse autocorregido:

- (103) un una pez un pez [Rachida, 11;11]

La explicación más plausible para (103) es que la niña es consciente de estar buscando el género que le corresponde a un sustantivo especialmente críptico, por cuanto su morfología no proporciona ninguna indicación evidente sobre el género al que pertenece.

9.5. Comparación con los datos de Rosado (2000)

Vamos a comparar aquí en lo posible los datos de los determinantes de nuestro trabajo con los del estudio de Rosado (2000). Esta investigadora analiza datos de la adquisición nativa del español y, en concreto, los de Magín (Aguirre, 1995) y María (López Ornat *et al.*, 1994). El corpus de María está dividido en tres etapas; el de Magín en dos. Los datos del corpus de Magín van de los 1;7 años a los 2;7 años; los del corpus de María de los 1;7 años a los 3;11 años. Analiza también datos de la adquisición no nativa de Adil y Madelin (Aguirre, 1995). Adil tiene 4 años al comienzo de las entrevistas, Madelin, 6 años; ambos corpus están divididos en tres etapas.

El trabajo de Rosado (2000) se centra en la adquisición de los protodeterminantes, sustantivos nulos y determinantes en general. Como el estudio de los determinantes es el que ofrece más datos porcentuales, vamos a centrar nuestra atención en este aspecto.

Lo que se presenta a continuación es una comparación, en términos de porcentaje de determinantes correctos sobre el total de determinantes, de los determinantes de María, Magín, Adil y Madelin, analizados por Rosado (2000), y de los

determinantes de Rachida y Khalid del corpus de nuestro estudio. Contabilizamos aquí los porcentajes de aciertos porque es así como están contabilizados en la investigación de Rosado (op.cit). Se cuentan como errores correspondientes a un determinante aquellos casos en los que debería aparecer ese determinante en cuestión y aparece otro, ya sea por discordancia de género, de número o ambas. Solo señalamos aquí los determinantes de nuestro estudio que coinciden con los datos de Rosado (*op. cit.*).

(104)

Determinante	María	Magín	Adil	Madelin	Rachida	Khalid
el	100%	97,67%	100%	84,12%	92,30%	92,75%
la	98,11%	96,93%	100%	87,87%	71,77%	74,07%
lo	--	100%	0%	100%	11,11%	0%
los	100%	100%	100%	68%	87,23%	95%
las	100%	100%	100%	100%	90,47%	90%
un	100%	100%	100%	71,01%	76,04%	91,26%
una	100%	100%	76,92%	77,77%	82,82%	94,54%
uno	--	100%	100%	100%	--	--
unos	100%	--	--	--	100%	100%
unas	100%	--	33,33%	--	75%	100%
este	91,30%	100%	100%	82,35%	20,68%	81,81%
esta	75%	100%	50%	100%	69,69%	47,24%
esto	100%	--	100%	50%	82,77%	78,26%
estos	100%	--	100%	100%	100%	100%
estas	100%	--	--	100%	75%	100%
ese	100%	100%	100%	--	92,30%	90%
esa	100%	100%	100%	100%	100%	100%
eso	--	100%	--	--	70,76%	100%
esos	100%	--	--	100%	100%	100%
esas	100%	--	--	--	100%	100%
oto (sic) y otro	100%	61,90%	--	100%	100%	--
ota (sic) y otra	75%	100%	0%	100%	100%	100%
el otro	100%	--	--	100%	--	--
la otra	--	--	100%	--	--	--
mi	100%	100%	100%	100%	92,59%	100%
mis	100%	--	100%	100%	100%	100%
tu	100%	88,88%	--	100%	50%	100%
tus	100%	--	--	100%	--	--
su	100%	100%	100%	100%	97,05%	100%
sus	100%	100%	100%	100%	60%	100%

Determinante	María	Magín	Adil	Madelin	Rachida	Khalid
nuestro	--	--	--	50%	--	--
nuestra	100%	100%	--	100%	--	--
nuestros	--	100%	--	--	--	--
cuanto	--	--	100%	100%	--	--
cuantos	100%	--	--	100%	--	--
cuantas	100%	--	--	--	--	--
el mismo	100%	--	--	--	--	--
mucho	100%	50%	50%	--	75%	100%
muchos	100%	--	--	100%	100%	100%
muchas	100%	--	--	100%	100%	--
todo	--	--		100%	100%	--
toda	100%	--	--	100%	--	--
todos	--	--	--	100%		
todas	100%	--	--	100%	100%	--
poca	100%	--	--		--	--
pocos	100%	--	--		--	--
pocas	100%	--	--		--	--
algunas	--	--	--	100%	--	100%

Los datos del cuadro de (104) nos permiten establecer dos grandes grupos: uno formado por María y Magín y otro formado por Adil, Madelin, Rachida y Khalid. En líneas generales, en el grupo formado por los dos niños que adquieren el español como L1 el porcentaje de aciertos es sensiblemente superior al del grupo de los niños que adquieren el español como L2; no obstante, es posible estimar a primera vista que el porcentaje de errores de Adil, el niño más joven de aquellos que aprenden español como L2, es inferior al de los otros tres niños de su grupo.

Véase, en primer lugar, que, en general, los determinantes en los que se producen los menores índices de aciertos son los que aparecen en primer lugar, esto es, artículos definidos, artículos indefinidos y demostrativos. También se aprecia que las mayores discordancias entre los dos grupos de niños se aprecian precisamente en formas de estos grupos: en todos los artículos definidos, los artículos indefinidos en singular y el demostrativo *este* en todas sus formas.

Podría pensarse que el resto de los determinantes tienen una presencia casi testimonial, pero esto solo es cierto en algunos casos. Mostramos a continuación los porcentajes de acierto y el número de apariciones de dos determinantes diferentes.⁸⁶

(105)

D	Maria		Magín		Adil		Madelin		Rachida		Khalid	
	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº
mi	100%	48	100%	7	100%	4	100%	72	92,59%	27	100%	1
muchos	100%	3	--	--	--	--	100%	1	100%	2	100%	1

El porcentaje de aciertos en el determinante *mi* es alto en todos los casos y, a la vez, especialmente en los casos de María, Madelin y Rachida, el número total de ocurrencias es también elevado.⁸⁷

En los artículos definidos, las formas *la* y *lo* acumulan el mayor porcentaje de errores en el grupo de adquisición no nativa. En lo que se refiere a *lo*, encontramos 8 apariciones en Magín, todas ellas correctas, frente a 9 en Rachida, de las cuales 8 son incorrectas, un caso correcto en Madelin y un caso incorrecto en Khalid.⁸⁸ Más significativo nos parece el caso de *la*, e indicativo de la dificultad que encuentran todos los niños bien en la asignación del género o bien en elegir la morfología correcta en el caso del artículo definido, ya que el número de apariciones de esta forma es mucho mayor: 159 en María (con un índice de acierto del 82,95%), 98 en Magín (con un índice de acierto del 96,49%), 46 en Adil (con un índice de acierto del 100%), 29 en Madelin (con un índice de acierto del 87,87%) 333 en Rachida (con un índice de acierto del 71,77%) y 81 en Khalid (con un índice de acierto del 74,07%). Rachida y Khalid muestran una mayor dificultad en el uso de esta forma; Adil es el único niño que la utiliza siempre correctamente, más, incluso, que los niños nativos.

En cuanto a los artículos indefinidos en singular, el índice de aciertos es total en el caso de la adquisición no primaria, muy elevado en Khalid (91,26% en *un* y 94,54% en *una*) y sensiblemente más bajo en Rachida (76,04% en *un* y 82,82% en *una*) y

⁸⁶ En el cuadro % representa el porcentaje de aciertos y Nº el número de determinantes.

⁸⁷ Los posesivos son determinantes de pronta aparición en la adquisición infantil, nativa y no nativa, del español (Aguirre et al., 2008).

⁸⁸ En el § 6.2 ya señalamos la poca productividad de la forma *lo* en español.

Madelin (71,01% en *un* y 77,77% en *una*). En el caso de Adil los datos son dispares (100% en *un*, 76,92% en *una*).

Los corpus de Rachida, Khalid y Madelin muestran un mayor porcentaje de aciertos en el singular femenino del artículo indefinido que en el masculino (82,82% frente a 76,04% en Rachida; 94,54% frente a 91,26% en Khalid; 77,77% frente a 71,01% en Madelin), tendencia que es inversa a la que se encuentra en el corpus de Adil (76,92% frente a 100%). María y Magín muestran un porcentaje de aciertos del 100% en los dos casos. En el plural, sin embargo, solo se encuentran errores en la forma *unas*: 33,33% en Adil; 75% en Rachida.

En el caso del artículo definido se documentan menos errores en el singular masculino que en el femenino (92,30% frente a 71,77% en Rachida; 92,75% frente a 74,07% en Khalid; 100 % frente a 98,11% en María; 97,67 frente a, 96,93% en Magín), excepto en Madelin, donde la tendencia es ligeramente inversa: 84,12% frente a 87,87%.

Otro de los puntos en los que se aprecian discrepancias entre los grupos señalados es en el caso del demostrativo *este* en todas sus formas, especialmente en *este* y *esto*. En el caso de *este* quedan ejemplificadas algunas de las tendencias señaladas hasta este momento: (i) la cercanía de Adil al grupo de los niños nativos (con un 100% de aciertos, como Magín; porcentaje incluso superior al de María, del 91,30%), y (ii) la mayor cercanía de Khalid que de Rachida al grupo de los niños nativos (con un porcentaje de aciertos del 81,81% del niño frente al 20,68% de la niña).

10. Conclusiones

En este capítulo hemos presentado, en primer lugar, las preguntas de investigación y las hipótesis de este estudio. La primera pregunta de investigación se ha centrado en el papel de la experiencia lingüística previa y se ha dividido en dos hipótesis referidas al estadio inicial y a la transferencia concreta de la L1 en la construcción del SD en español, con un corolario sobre la diferencia entre la adquisición primaria y no primaria. La segunda pregunta de investigación ha estado dedicada a la adquisición de los rasgos del SD; esta pregunta se ha dividido también en dos hipótesis: la adquisición de los rasgos de los determinantes y la adquisición de los rasgos de género y número en los elementos que componen el SD. La tercera pregunta de investigación se ha centrado

en las diferencias entre la adquisición infantil y adulta de la L2 y en ella se han establecido dos hipótesis: sobre el proceso de adquisición y sobre el logro final.

Tras explicar el proceso de recogida y análisis de los datos y establecer la caracterización cuantitativa y general del corpus, hemos pasado a discutir las preguntas de investigación y las hipótesis, que han sido corroboradas o refutadas por el análisis estadístico. Por último, hemos incluido algunas consideraciones sobre otros datos del estudio que no se incluían en las conjeturas formuladas con anterioridad (los determinantes expletivos, los sustantivos nulos, los sustantivos no nativos y las autocorrecciones) y hemos establecido una comparación con los datos incluidos en Rosado (2000).

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

En los capítulos I, II y III de este trabajo hemos delimitado el marco teórico, revisado los temas de estudio en la adquisición del SD y caracterizado el SD en español y dariya. Vamos a presentar en este capítulo las conclusiones y posibles futuras líneas de investigación que se derivan de nuestro trabajo. Clasificaremos las conclusiones en función de las tres preguntas de investigación formuladas en el capítulo IV e incluiremos también una referencia a otros datos de interés que nos proporciona el estudio y que no se ciñen a ninguna de las preguntas de investigación.

1. El papel de la experiencia lingüística previa

La primera pregunta de investigación de este trabajo se cuestiona el papel de la experiencia lingüística previa en la adquisición del SD en español por hablantes de lengua materna dariya y, en concreto, por parte de Rachida y Khalid, los niños de los cuales hemos recogido los datos de nuestro corpus. Según la información que obra en nuestro poder, los dos niños, de 10;9 y 6;10 años de edad, respectivamente, acababan de llegar a España y, por lo tanto, su contacto previo con el español se presumía mínimo. Este estadio inicial constituye un momento idóneo para la recogida de los datos y para poder determinar el papel de la experiencia lingüística previa.

Esta primera pregunta de investigación se divide en dos hipótesis: la primera referida al estadio inicial, la segunda a la construcción del SD, e incluye un corolario sobre la diferencia entre la adquisición primaria y la no primaria.

En la primera hipótesis planteamos que podrá constatarse la influencia de la L1 desde el estadio inicial. Nuestra propuesta específica es que la influencia de la L1 exigirá la aparición de SSDD desde el inicio y que no se encontrarán estadios anteriores a la construcción del SD, contrariamente a lo que ocurre en la adquisición primaria.

Al intentar determinar el estadio inicial nos enfrentamos a un problema de índole estadístico: no es posible determinar si la categoría funcional D y su proyección sintagmática SD están o no presentes en la interlengua de Khalid y Rachida desde el inicio, ya que la frecuencia esperada para estadios anteriores al SD es 0 y la prueba de Chi2 exige, como mínimo, una frecuencia esperada de 5. La prueba estadística de Chi2

es inviable en este caso. Por ello, tomamos la decisión de realizar un análisis descriptivo lo más exhaustivo posible para intentar extrapolar resultados concluyentes. Hemos contabilizado, pues, en el corpus las omisiones agramaticales de D y hemos establecido la proporción promedio de estas omisiones por cada niño y etapa, la desviación estándar del promedio obtenido y el intervalo de confianza.

Los datos estadísticos parecen indicar que el SD está presente desde el inicio en la interlengua de los dos niños, dado que en todos los casos lo mayoritario es la realización morfológica de esta proyección sintagmática. De hecho, solo podría sostenerse la inexistencia del SD si aparecieran datos en los que el número de omisiones agramaticales del D fuera muy elevado. Sin embargo, los datos del intervalo de confianza solo son estadísticamente significativos en la segunda etapa de Khalid, con lo que, en rigor, solo en este caso la prueba estadística ofrece muestras significativas de la certeza de la hipótesis. Estos primeros análisis estadísticos ya avanzan una mayor adecuación del niño que de la niña a la lengua meta.

Conviene señalar que la formulación de las preguntas de investigación y de las hipótesis fue establecida con criterios de interés para la investigación del lenguaje sin que posiblemente en todos los casos hayamos previsto adecuadamente las implicaciones estadísticas.

En la segunda hipótesis proponemos que la experiencia lingüística previa de Rachida y Khalid influirá en la construcción del SD en español y suponemos que los rasgos abstractos que son distintos en dariya y en español constituirán áreas de dificultad para la adquisición del SD. Si sostenemos la influencia de la L1, esperaríamos encontrar los siguientes datos: (i) una forma neutra para el artículo definido, sin realización morfológica de género ni de número, (ii) omisiones del artículo indefinido y (iii) que el numeral con lectura inespecífica y el adjetivo aparezcan precedidos por el artículo definido y el demostrativo seguido del artículo definido.

La primera conjetura respecto a (i) es que esa forma neutra estuviera representada por el artículo español *lo*, para estudiar lo cual hemos determinado la media, la desviación estándar y el promedio de confianza. La escasez de apariciones del artículo *lo* en sustitución de otras formas morfológicas hace que la hipótesis quede refutada. Ya avanzamos en el § 6.2 del capítulo IV los serios obstáculos a los que se enfrenta esta hipótesis. Otra conjetura, a la que nos referiremos más adelante (§ 2), es que la forma neutra esté representada por el artículo masculino singular.

En cuanto a (ii), hemos contabilizado los SSDD en los que el artículo definido aparece omitido y aquellos en los que está omitido el artículo indefinido. La prueba de Chi2 muestra que solo en los datos de la primera etapa de Rachida es significativo el efecto del tipo de artículo y este se produce en la dirección prevista.

La tercera parte de la hipótesis queda refutada por el escaso número de ocurrencias de demostrativos, numerales o adjetivos precedidos de artículos que aparecen en los corpus, de tal manera que el análisis estadístico es no solo inviable sino inútil.

En líneas generales, podemos afirmar que los datos muestran que la construcción del SD en español en el caso de Rachida y Khalid no se ve influida por el dariya.

Si entendemos que la adquisición no primaria se ve influida en alguna medida por la experiencia lingüística previa, debemos suponer que la adquisición nativa y no nativa difieren en gran parte. Por ello, esta primera pregunta de investigación tiene un corolario referido a estas diferencias. Se ha propuesto que la adquisición de la L2 es más lenta, menos uniforme y no siempre se completa con el logro final y que las emisiones de la L2 infantil son más largas y complejas que las de la L1 (Meisel, 2008). En este sentido hemos contabilizado la LME de los niños de nuestro estudio y la hemos comparado con los datos de adquisición de español L1 de Magín (Aguirre, 1995) y María (López Ornat *et al.*, 1994). Aunque estas evidencias deben ser interpretadas con cautela, la comparación no se resuelve en la dirección esperada sino que las cifras motivan una división en dos grupos: uno formado por las niñas y otro por los niños. Parecería que esta división estaría causada, por un lado, por las diferencias individuales entre María y Magín y, por otro, por la diferencia de edad entre Rachida y Khalid.

2. La adquisición de los rasgos

La segunda pregunta de investigación se centra en el proceso de adquisición del SD y pretende descubrir las posibles tendencias en la adquisición de los rasgos de los determinantes, los sustantivos y los adjetivos en español. Esta pregunta consta de dos hipótesis: (i) la adquisición de los rasgos de los determinantes, y (ii) la adquisición de los rasgos de género y número en los elementos que componen el SD.

Según nuestra primera hipótesis, se adquieren antes los determinantes que identifican al referente que los que denotan cantidad y encontraremos menos errores en los determinantes que expresan definitud que en los que no lo expresan. Para averiguar

si esta escala de adquisición de los rasgos de los determinantes es o no cierta, contabilizamos, por un lado, los determinantes con rasgo [D] y los determinantes con rasgo [Cu] (Gutiérrez, 2009) y, por el otro, los artículos definidos y los indefinidos.

Es discutible si la formulación de la primera parte de esta hipótesis está bien definida para ser explorada estadísticamente, por cuanto los análisis estadísticos no permiten comprobar si un determinado rasgo aparece o no antes que otro. Es también dudoso que el hecho de que un tipo de determinantes aparezca en mayor proporción que otro sea debido a la adquisición no primaria, ya que esta proporción podría obedecer a una tendencia general de la lengua meta. Hechas estas salvedades importantes, la prueba de Chi2 muestra que en las dos etapas de Rachida, es mayor el porcentaje de determinantes con rasgo [D] que el de determinantes con rasgo [Cu]. En el caso de Khalid, sin embargo, los datos de las dos etapas son contradictorios pues, mientras en la etapa 2, la proporción es similar a la de Rachida, en la etapa 1 es superior el porcentaje de SSDD con rasgo [Cu] que el de determinantes con rasgo [D], en contra de la predicción.

Para la segunda parte de la hipótesis, hemos contabilizado tanto las producciones como las sobregeneralizaciones de los artículos definidos e indefinidos en los dos niños. En la etapa 1 tanto Rachida como Khalid muestran preferencia por el uso del artículo definido frente al indefinido; en la etapa 2 el análisis estadístico revela esta misma tendencia en Rachida, pero no se aprecia ninguna preferencia por el uso de un artículo u otro en Khalid. Por otro lado, los ejemplos de sobreuso de los dos tipos de artículos muestran que los dos niños sobregeneralizan en mayor porcentaje el artículo indefinido que el definido, lo que revela que el porcentaje de uso correcto del artículo definido es mayor que el del artículo indefinido, tal y como sostenía la hipótesis.

La hipótesis que hemos formulado mantiene que el masculino es el género por defecto y el singular el número por defecto. Esto implica que las discordancias de género y número entre determinantes, sustantivos y adjetivos se darán mayoritariamente en una dirección: en las discordancias de género se producirán más casos en los que aparezca el masculino en lugar del femenino que a la inversa; en los desacuerdos de número se encontrarán más ejemplos en los que el singular sustituye al plural que en la dirección contraria. La hipótesis sostiene también que las discordancias de género se prolongan más en el tiempo que las discordancias de número.

La conjetura sobre las discordancias de género no se ve corroborada por los análisis estadísticos. En el caso de los determinantes, que es donde se producen más

desacuerdos de género, los datos muestran en la etapa 1 de los dos niños una tendencia significativa, pero en sentido contrario al predicho, pues se localizan más casos en los que el femenino sustituye al masculino que al revés. En la etapa 2 no hay diferencias significativas en la dirección del error.

En el caso del número, en Khalid se encuentran muy pocos errores en los determinantes, lo que hace inviable el análisis estadístico; en los sustantivos se aprecia una tendencia significativa en la etapa 1 en la dirección prevista. Los datos de errores en los determinantes del corpus de Rachida muestran la preferencia que sostiene la hipótesis.

La tercera parte de la hipótesis fue analizada estadísticamente en determinantes, sustantivos y adjetivos. En los determinantes los datos corroboran la hipótesis según la cual los errores de género se prolongan durante más tiempo que los de número, ya que eso se produce en los dos niños y en las dos etapas. En los sustantivos los análisis son menos concluyentes: en Rachida la comparación entre errores de género y errores de número no es significativa; sí lo es en Khalid, y en la dirección predicha, pero solo en la etapa 1. La escasa aparición de adjetivos en los corpus solo permite el análisis estadístico en los datos correspondientes a la primera etapa de Rachida y, en este caso, la distribución no es diferente de la que podría deberse al azar.

3. El efecto de la edad

La tercera y última pregunta de investigación de este estudio se refiere al efecto de la edad en el proceso y el resultado de la adquisición y se concreta en dos hipótesis: (i) Rachida y Khalid seguirán un distinto proceso de adquisición a causa de su diferente edad, que se concretará en una serie de hechos lingüísticos, y (ii) los dos niños conseguirán un logro final desigual.

La primera hipótesis mantiene que el proceso de adquisición del SD no será parejo en los dos niños: mientras en Khalid este proceso puede clasificarse como un ejemplo de adquisición infantil de la L2 infantil, en Rachida se trata de un caso de adquisición adulta de la L2. Así pues, y siguiendo a Schwartz (2004), sostenemos que Khalid sigue, en lo referente a la morfología, un proceso de adquisición del SD similar al que experimentan los niños nativos. Por ello, partimos del supuesto de que en el corpus de Khalid se documentarían estadios morfológicos intermedios propios de la adquisición primaria, como los protodeterminantes o rellenos monosilábicos y las

amalgamas nominales, entendidas en el sentido expresado en el § 8.1.2 del capítulo IV. Asimismo, para comprobar las diferencias entre los dos niños contabilizamos las omisiones y sobregeneralizaciones de los determinantes, en la idea de que la proporción de omisiones y sobregeneralizaciones sería mayor en el corpus de Rachida.

Se han localizado en los corpus pocos casos de rellenos monosilábicos pero aparecen casi por igual en los dos niños, con una ligera diferencia a favor de Khalid (24 frente a 16), lo que no permite corroborar la hipótesis de partida. Por otro lado, y frente a lo predicho en la hipótesis, la proporción media de amalgamas nominales es mayor en Rachida que en Khalid en la etapa 1; en la etapa 2 ambos niños muestran proporciones similares.

La proporción media de omisiones gramaticales es mayor en los datos de Rachida que en los de Khalid, como suponíamos. Como es de esperar, la proporción de omisiones es menor en la etapa 1 que en la etapa 2.

En lo que se refiere a las sobregeneralizaciones, la proporción media es también mayor en el corpus de Rachida que en el de Khalid, tal y como sugeríamos. Sin embargo, en este caso no encontramos diferencias entre las dos etapas.

La última pregunta de investigación que hemos tratado de contestar en este trabajo está centrada, también, en intentar determinar si el logro final que consiguen Khalid y Rachida al final de las grabaciones implica o no un dominio similar del SD en español. En concreto, nuestra hipótesis era que la construcción del SD sería más cercana a la nativa en el caso del niño, más joven, que en la niña.

Conviene señalar que, con el fin de corroborar esta hipótesis, hubiera sido necesario haber administrado una prueba encaminada a conocer el estadio final, bien al terminar la recogida de datos, bien pasado algún tiempo. Como esta prueba no fue llevada a cabo, hemos comparado la proporción de SSDD correctos al inicio y al final de la recogida de datos en cada uno de los niños. Los análisis estadísticos muestran que la proporción media de SSDD correctos es mayor en Khalid que en Rachida y que esta proporción se incrementó significativamente con el tiempo para ambos participantes, a la vez que señalan el hecho de que la distancia que separa a los dos niños fue constante durante todo el periodo estudiado.

En los corpus se aprecia también una mayor variedad de uso de tipos de determinantes en Rachida que en Khalid, lo que sugiere que los dos niños no se encuentran en un estadio idéntico, ya sea por la edad o por la experiencia lingüística previa.

4. Otros datos del estudio

Hemos estudiado también los datos sobre determinantes expletivos, sustantivos nulos, sustantivos no nativos y autocorrecciones. Los ejemplos de determinantes expletivos son muy escasos. El número de sustantivos nulos es mayor en Rachida que en Khalid y en todos los casos se trata de usos normativos en la lengua meta, lo que sugiere algún tipo de constricción marcada por la L1 y/o la/s L2. Los sustantivos no nativos son palabras que los niños parecen inventar y que están clasificadas como sustantivo pues aparecen precedidas de un determinante. Las autocorrecciones encontradas pueden clasificarse mayoritariamente en un esquema según el cual la autocorrección ofrece como resultado una forma canónica.

La comparación de los datos de los determinantes de nuestros corpus con los del estudio de Rosado (2000) de datos de adquisición del español L1 y L2 muestra tres hechos de interés, todos previsibles: (i) el porcentaje de aciertos de los niños nativos es superior al de los niños no nativos, (ii) Adil, el niño más joven de entre los aprendices de L2, es el más cercano a los niños nativos, y (iii) en la comparación entre Khalid y Rachida, el niño muestra una mayor cercanía que la niña a la lengua meta.

5. Consideraciones finales

Todo estudio abre más interrogantes de los que responde. Los resultados de esta investigación plantean una serie de consideraciones, algunas de las cuales hemos ido planteando al hilo de la discusión, y que vamos a abordar a continuación. Veremos también qué posibles objetivos de investigación pueden derivarse de este trabajo.

Los ejemplos de uso espontáneo de la lengua que constituyen los dos corpus de este estudio hubieran podido complementarse con una prueba experimental específica, tanto al inicio como al término de la recogida de los datos, diseñada para intentar determinar el estadio inicial y el estadio final de los aprendices. Trascurridos varios meses de la última entrevista, hubiera resultado interesante haber llevado a cabo otra prueba experimental con el fin de intentar dilucidar el logro final de Rachida y Khalid y así haber podido realizar una contribución a la discusión sobre el resultado final de la adquisición de hablantes de L2 español. Estas pruebas experimentales hubiera podido ampliar el campo de estudio, pues hubiera sido posible incluir ejemplos que no figuran

en los datos, bien para que los niños los interpretaran, bien para intentar forzar su producción, como la aparición de más tipos de determinantes, de más adjetivos, de sustantivos nulos y la asignación de género y número a sustantivos determinados, la concordancia nominal, así como de los elementos que parecen mostrar un proceso de adquisición morfológica en los niños no nativos similar al de los nativos, como los protodeterminantes o rellenos monosilábicos y las amalgamas nominales. Una serie de pruebas *ad hoc* hubiera ayudado a intentar comprobar el alcance del dariya y el francés en la adquisición del SD con ejemplos extraídos de la comparación entre lenguas. La inclusión de pruebas de comprensión y no solo de producción hubiera sido también de utilidad.

Aun con otros sujetos, este tipo de pruebas pueden ofrecer datos que complementen a los nuestros o los contrasten. A este respecto, la inclusión de sujetos con otras lenguas maternas que tengan diferentes características morfológicas y sintácticas a las del dariya ofrecería datos que posiblemente permitirían conclusiones más determinantes. Sería deseable también poder comparar los datos de nuestro estudio con otros procedentes de niños no nativos de diferentes edades, principalmente niños más pequeños que Khalid, para intentar determinar en qué medida la adquisición infantil de L2 es similar a la primaria.

En el análisis de fenómenos lingüísticos concretos hubiera sido útil haber establecido un análisis fonético más complejo en el caso de los protodeterminantes o rellenos monosilábicos, análisis que ha quedado fuera de nuestro alcance por falta de medios técnicos. Dejamos para el futuro la aplicación de estos medios a nuestras grabaciones, lo que posiblemente permitiría rehacer el análisis de estos elementos.

Los corpus de Rachida y Khalid permitirán en el futuro, tanto a nosotros como a otros investigadores, que podrán acceder a ellos a través de CHILDES, el estudio más en profundidad de determinantes concretos (artículos o demostrativos, por ejemplo) o de la relación entre artículos definidos y clíticos, por poner un ejemplo. Es nuestra intención también iniciar investigaciones futuras sobre fenómenos lingüísticos diferentes a los que nos han ocupado en este trabajo, como el análisis de categorías funcionales del dominio verbal y la construcción de oraciones. Entre nuestros proyectos se encuentra también la posibilidad de establecer estudios léxicos sobre los sustantivos y los verbos de los corpus, porque los datos ofrecen tantas posibilidades como la imaginación y perspicacia de los investigadores lo permitan.

La extrapolación de las conclusiones de este trabajo debe ser tomada con la cautela necesaria, dado que se trata de un estudio longitudinal de dos participantes, si bien podemos afirmar de manera bastante rotunda que los análisis de nuestros datos longitudinales han permitido definir algunas tendencias claras. Nuevos datos y nuevas investigaciones harán posible comprobar si se trata o no de tendencias específicas de estos participantes o bien responden a patrones de comportamiento más generales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abney, S.P. (1987): *The English noun phrase and its sentential aspect*, tesis doctoral, Massachussets Institute of Technology.
- Adger, D. (2003): *Core syntax: A minimalist approach*, Oxford/New York, Oxford University Press.
- Aguado, G. (1995): *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años*, Madrid, CEPE.
- Aguirre, C. (1995): *La adquisición de las categorías gramaticales en español*, tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.
- Aguirre, C. y S. Mariscal (2001): *Cómo adquieren los niños la gramática de su lengua: perspectivas teóricas*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Aguirre, C., F. Villalba, M^a T. Hernández y M. Najt (2008): “Estudio comparativo entre la adquisición del español como primera lengua y la adquisición del español como segunda lengua para su aplicación metodológica en la enseñanza del español a inmigrantes”, *Dosieres segundas lenguas e inmigración*, Dossier nº 1. En <http://www.segundaslenguaseinmigracion.com/Dosieres/Dossier1.pdf>
- Alarcos Llorach, E. (1968): “Un, el número y los indefinidos”, *Archivum* XVIII, 11-20.
- Alarcos Llorach, E. (1970): “Lo fuertes que eran”, *Estudios de gramática funcional del español*, Madrid, Gredos, 235-248.
- Alcina Franch, J. y J. M. Blecua (1975): *Gramática española*, Barcelona, Ariel.
- Alexiadou, A., L. Haegeman y M. Stavrou (2007): *Noun phrases in the generative perspective*, Berlín, Mouton de Gruyter.
- Alonso, A. (1967): “Estilística y gramática del artículo en español”, *Estudios lingüísticos. Temas españoles*, Madrid, Gredos, 125-160.
- Ambadiang, T. (1999): “La flexión nominal. Género y número”, en I. Bosque y V. Demonte (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 4843-4913.
- Baauw, S. (2001): “Expletive determiners in child Dutch and Spanish”, en Anna H. – J. Do et al. (eds.): *BUCLD 25 Proceedings*, Somerville, Mass., Cascadilla Press, 82-93.
- Bailey, N., C. G. Madden y S. D. Krashen (1974): “Is there a “natural sequence” in adult second language learning?”, *Language Learning* 24, 235-243.

- Bartra, A. (1997): "The schwa as a functional *joker* in early grammars", comunicación presentada en Incontro di Grammatica Generativa, Pisa, Italia / VII Colloquium on Generative Grammar.
- Bedore, L. y L. Leonard (2001): "Grammatical morphology deficits in Spanish-speaking children with specific language impairment", *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 44: 4, pp. 905-924.
- Bello, A. (1847): *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos. Con las Notas de Rufino José Cuervo*, Estudio y edición de Ramón Trujillo, Madrid, Arco/Libros, 1988.
- Benítez Burraco, A. (2009): *Genes y lenguaje. Aspectos ontogenéticos, filogenéticos y cognitivos*, Barcelona, Reverté.
- Benyaya, Z. (2007): "La enseñanza del español en la secundaria marroquí: aspectos fónicos, gramaticales y léxicos", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 1: 2.
En <http://www.nebrija.com/revista%2Dlinguistica/numero1-2/RN2.pdf>
- Bialystok, E. y B. Miller (1999): "The problem of age in second-language acquisition: Influences from language, structure and task", *Bilingualism: Language and Cognition* 2, 127-145
- Birdsong, D. (1992): "Ultimate attainment in second language acquisition", *Language* 68, 706-755.
- Bley-Vroman (1990): "The logical problem of foreign language learning", *Linguistic Analysis* 20, 3-49.
- Bonhacker, U. (1997): "Determiner phrases and the debate on functional categories in early child language", *Language Acquisition* 6: 1, 49-90.
- Borer, H. (1984): *Parametric syntax: Case studies in Semitic and Romance Languages*, Dordrecht, Foris.
- Borer, H. y K. Wexle (1987): "The maturation of syntax", en Roeper, T. y E. Williams, (eds.): *Parameter Setting and Language Acquisition*, Dordrecht, Reidel, 123-172.
- Bosque, I. (1989): *Las categorías gramaticales. Relaciones y diferencias*, Madrid, Síntesis.
- Bosque, I. (1999). "El nombre común", en I. Bosque y V. Demonte (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 3-75.

- Bottari, P., P. Cipriani y A.M. Chilosi (1993/1994) “Prosyntactic devices in the acquisition of Italian free morphology”, *Language Acquisition* 3, 327-369.
- Brown, R. (1973): *A first language: The early stages*, Cambridge MA, Harvard University Press.
- Brucart, J. M. (1987a): *La elisión sintáctica en español*, Bellaterra, Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Brucart, J. M. (1987b): “La elipsis parcial”, en V. Demonte y M. Fernández Lagunilla (eds.): *Sintaxis de las lenguas románicas*, Madrid, El Arquero, 238-291.
- Brucart, J. M. (2004): “Entre el borrado y la reconstrucción: nuevos enfoques en el tratamiento gramatical de la elipsis”, *Lingüística Teòrica: anàlisi i perspectives*, I, Catalan Journal of Linguistics: Monografies, 2, Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona, 2004, 59-189.
- Bruhn de Garavito, J. (2008): “Acquisition of the Spanish plural by French L1 speakers: the role of transfer”, en J. M. Liceras, H. Zobl y H. Goodluck (eds.): *The Role of Formal Features in Second Language Acquisition*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 270-298.
- Bruhn de Garavito, J. y L. White (2002): “The second language acquisition of Spanish DPs: The status of grammatical features”, en A. T. Pérez-Leroux y J. M. Liceras (eds.): *The acquisition of Spanish morphosyntax: The L1/L2 connection*, Dordrecht, Kluwer, 153-178.
- Butler, K. (1990): “Towards a connectionist cognitive architecture”, *Mind and Language* 6: 252-272.
- Chomsky, N. (1957): *Syntactic structures*, La Haya, Mouton & Co. [Citamos por la segunda impresión de 1962]
- Chomsky, N. (1959): “A review of B.F. Skinner’s *Verbal behavior*”, *Language* 1, 26-58. [También como (1967) en L. A. Jakobovits y M.S. Miron (eds.) *Readings in the Psychology of Language*, Prentice Hall, Inc., 142-143 y en la página web <http://cogprints.ecs.soton.ac.uk/archive/00001148/00/chomsky.htm> a la que pertenecen las citas]
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge (Mas.), The MIT Press.
- Chomsky, N. (1974): *Proceso contra Skinner*, Barcelona, Anagrama, traducción de Nuria Pérez de Lara. El original inglés es de 1972.
- Chomsky, N. (1981): *Lectures on government and binding*, Dordrecht, Foris.

- Chomsky, N. (1982): *Some concepts and consequences of the theory of government and binding*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Chomsky, N. (1986): *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*, Nueva York, Praeger. [Citamos por la traducción española: *El conocimiento del lenguaje*, Madrid, Alianza, 1989]
- Chomsky, N. (1994a): "Language as a natural object", conferencia dictada en University College, Londres, 23 de mayo. [Citamos por la traducción recogida en Chomsky, N. (1998): *Una aproximación naturalista a la mente y al lenguaje*]
- Chomsky, N. (1994b): "Language from an internalist perspective", conferencia dictada en King's College, Londres, 24 de mayo [Citamos por la traducción recogida en Chomsky, N. (1998): *Una aproximación naturalista a la mente y al lenguaje*].
- Chomsky, N. (1994c): "Naturalism and dualism in the study of language and mind", *International Journal of Philosophical Studies* 2, 2. [Citamos por la traducción recogida en Chomsky, N. (1998): *Una aproximación naturalista a la mente y al lenguaje*].
- Chomsky, N. (1994d): "Bare phrase structure", *MIT Occasional Papers in linguistics*, 5.
- Chomsky, N. (1995): *The minimalist program*, Cambridge, Mass., The MIT Press.
- Chomsky, N. (1998a): "Minimalist inquiries: the framework", *MIT Occasional Working Papers in Linguistics*, 15.
- Chomsky, N. (1998b): *Una aproximación naturalista a la mente y al lenguaje*, Barcelona, Prensa Ibérica.
- Chomsky, N. (2001): *Beyond explanatory adequacy*, manuscrito, MIT.
- Chomsky, N., A. Belletti y L. Rizzi (2000): *An interview on minimalism*.
En <http://www.media.unisi.it/ciscl/pubblicazione.htm>
- Clahsen, H. (1988): "Parametrized grammatical theory and language acquisition: a study of the acquisition of verb placement and inflection by children and adults", en S. Flynn y W. O'Neil (eds.), *Linguistic theory in second language acquisition*. Dordrecht, Kluwer.
- Cook, V. (1993): *Linguistics and Second Language Acquisition*, Mc Millan, London.
- Coppieters, R. (1987): "Competence differences between native and near-native speakers", *Language* 63, 544-573.
- DeKeyser, R.M. (2000): "The robustness of critical period effects in second language acquisition", *Studies in Second Language Acquisition* 22, 499-533.

- De Villiers, J.G. y P. A. de Villiers (1973): "A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech", *Journal of Psycholinguistic Research* 2, 267-278.
- Demonte, V. (1989): *Teoría sintáctica: de las estructuras a la rección*, Madrid, Síntesis.
- Demonte, V. (1999): "El adjetivo: Clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma nominal", en I. Bosque y V. Demonte (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 129-215.
- Dulay, H. y M. Burt (1974): "Natural sequence in child second language acquisition", *Language Learning* XXIV, 37-54.
- Eguren, L. (1989): "Algunos datos del español en favor de la hipótesis de la frase determinante", *Revista Argentina de Lingüística* 5: 1-2, 163-203.
- Eguren, L. (1999): "Pronombres y adverbios demostrativos. Las relaciones deícticas", en I. Bosque y V. Demonte (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 929-972.
- Eguren, L. y O. Fernández Soriano (2004): *Introducción a una sintaxis minimista*, Madrid, Gredos.
- El-Madkouri-Maataoui, M. (2003): "El mapa lingüístico-educativo marroquí y su influencia en la adquisición del español como lengua de instrucción", *Tonos Digital. Revista Electrónica de Estudios Filológicos* 5, Universidad de Murcia. En <http://www.um.es/tonosdigital/znum5/estudios/F-mapalin.htm>
- Elman, J. E. et al. (1996): *Rethinking innateness. A connectionist perspective on development*, Cambridge, Mass., The MIT Press.
- Enç, M. (1991): "The semantic of specificity", *Linguistic Inquiry* 22, 1-25.
- Epstein, S. S. Flynn y M. Martohardjono (1996): "Second language acquisition: Theoretical and experimental issues in contemporary research", *Behavioral and Brain Sciences* 19, 677-758.
- Eubank, L. (1993/1994): "On the transfer of parametric values in L2 development", *Language Acquisition* 3, 183-208.
- Fábregas, A. e I. Pérez Jiménez (2010): "Hacia un análisis sintáctico del género en español", en J. F. Val Álvaro y M.C. Horno Chéliz (eds.): *La gramática del sentido: léxico y sintaxis en la encrucijada*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, pp. 225-248.
- Fassi Fehri, A. (1982): *Linguistique arabe: forme et interprétation*, Rabat, Publications de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines.

- Fassi Fehri, A. (1989): "Generalised IP structure, case, and VS word order", *Functional heads and clause structure*, MIT Working Papers in Linguistics 10, Cambridge, Mass., MIT, 75-111.
- Felix, S. (1987): *Cognition and language growth*, Dordrecht, Foris.
- Fleta, T. (1999): *La adquisición del inglés no nativo por niños: el desarrollo de la cláusula*, tesis doctoral, Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset-Universidad Complutense de Madrid.
- Fodor, J.A. (1983): *The modularity of mind*, Cambridge, Mass., The MIT Press.
- Fodor, J.A. y Pylyshyn, Z.W. (1988): "Connectionism and cognitive architecture. A critical analysis", *Cognition* 28, 3-71.
- Franceschina, F. (2001): "Morphological or syntactic deficit in near-native speakers? An assessment of some current proposals", *Second Language Research* 17, 3, 213-247.
- Fukui (1988): "Deriving the differences between English and Japanese: A case study in parametric syntax", *English Linguistics* 5, 249-270.
- Gacto, M., A. Sánchez y M. Gacto (2006): "Lenguaje, genes y evolución", *Revista Española de Lingüística Aplicada* 19, 119-128.
- García-Miguel, J. M. (2001): "Lengua árabe: resumen gramatical".
En <http://webs.uvigo.es/h06/web575/tipoloxia/arabe/arabe.htm>
- García-Miguel, J. M. (2006): "Lengua árabe: resumen gramatical".
En http://webs.uvigo.es/h06/web575/ldm/resumos/ARABE/arabe.htm#suf_pers
- Greenberg, J. H. (1966): *Universals of language*, Cambridge, Mass., The MIT Press.
- Gutiérrez, E. (2009): *Rasgos gramaticales de los cuantificadores débiles*, tesis doctoral, Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset-Universidad Complutense de Madrid.
- Green, P.S. y K. Hecht (1993): "Pupil self-correction in oral communication in English as a foreign language", *System* 21, 151-163.
- Halle, M. (1997): "Distributed Morphology: Impoverishment and fission", en B. Bruening, Y. Kang y M. McGinnis (eds.): *Papers at the interface*, MIT Working Papers in Linguistics 30, Cambridge, Mass., 425-449.
- Harris, J. (1991): "The exponence of gender in Spanish", *Linguistic Inquiry* 22, 27-62.

- Harris, J. (1999): "Nasal depalatalization no, morphological wellformedness sí; the structure of Spanish word classes", *MITWPL – Papers on Syntax and Morphology* 33, 47-82.
- Hawayek, A. (1995): "Acquisition of functional categories and syntactic structure", *Probus* 7:2, 147-165.
- Hawkins, J. (1978): *Definiteness and indefiniteness. A study in reference and grammaticality prediction*, London, Croom Helm.
- Hawkins, R. (1998a): "Explaining the difficulty of gender attribution for speakers of Spanish", comunicación presentada en la European Second Language Association, París, septiembre 1998.
- Hawkins, R. (1998b): "The inaccessibility of formal features of functional categories in second language acquisition", comunicación presentada en el Pacific Second Language Research Forum, Tokio, marzo 1998.
- Hawkins, R. y C.Y. H. Chan (1997): "The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: the 'Failed Functional Features Hypothesis', *Second Language Research* 13, 3, 187-226.
- Haznedar, B. (1997): *Child second language acquisition of English: A longitudinal case study of a Turkish-speaking child*, tesis doctoral, Universidad de Durham.
- Herrero Muñoz-Cobo, B. (1999): *Gramática de árabe marroquí para hispano-hablantes*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, Almería.
- Higginbotham, J. (1983): "Logical form, binding and nominals", *Linguistic Inquiry* 14: 3, 395-420.
- Hoekstra, T. y N. Hyams (1995): "The syntax and interpretation of dropped categories in child language: a unified account", comunicación presentada en la WCCFL XIC Conference, USC, Los Ángeles.
- Hyams, N. (1983): *The acquisition of parametrized grammars*, tesis doctoral, CUNY.
- Hyams, N. (1996): "The underspecification of functional categories in early grammar", en H. Clahsen (ed.): *Generative perspectives in language acquisition: Findings, theoretical considerations and crosslinguistic comparisons*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Hulk, A. y L. Cornips (2005): "Differences and similarities between Child L2 and (2)L1: DO-support in Child Dutch", en L. Dekkyspotter (eds.): *Proceedings of the 7th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2004)*, Sommerville, MA, Cascadia Proceedings Project, pp. 163-177.

- Ionin, T. (2003): *Article semantics in second language acquisition*, tesis doctoral, MIT.
También en <http://www.mit.edu/~tionin/downloads.html>
- Ionin, T. y K. Wexler (2003): “The certain uses of *the* in L2-English”, en J. M. Liceras et. al (eds.): *Proceedings of the 6th generative approaches to second language acquisition conference*, Cascadilla Press, 150-160.
- Jakubowicz, C. et al. (1998): “Determiners and clitic-pronouns in French-speaking children with SLI”, *Language Acquisition* 7, 2-4, pp. 113-160.
- Jakubowicz, C. y L. Roulet (2008): “Narrow syntax or interface déficit: Gender agreement in French SL1”, en J. M. Liceras, H. Zobl y H. Goodluck (eds.): *The Role of Formal Features in Second Language Acquisition*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Jaeggli, O. y K. Safir (1989): “The null subject parameter and parametric theory”, en O. Jaeggli y K. Safir (eds.): *The null subject parameter*, Dordrecht, D. Reidel, 1-44.
- Johnson, J. y E. Newport (1989): “Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language”, *Cognitive Psychology* 21, 60-99.
- Johnson, J. y E. Newport (1991): “Critical period effects on universal properties of language: The status of subadjacency in the acquisition of a second language”, *Cognition* 39, 215-258.
- Karmiloff-Smith, A. (1979): *A functional approach to child language. A study of determiners and reference*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1986): “From metaprocesses to conscious access: Evidence from children’s metalinguistic and repair data”, *Cognition* 23, 95-147.
- Karmiloff-Smith, A. (1992): *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*, Cambridge MA, MIT Press / Bradford Books.
- Kester, E.-P. (1996): “Adjectival inflection and conditions on null nouns”, en A. Beletti, L. Bruge, J. Costa, R. Goedemans, N. Munaro y R. van de Vijver, (eds.): *Console III Proceedings*, Student Organization of Linguistics in Europe, Leiden, The Netherlands.
- Kihm, A., (2005): “Noun class, gender and the lexicon–syntax interface: a comparative study of Niger-Congo and Romance languages”, en G. Cinque y R. Kayne (eds.): *Handbook of Comparative Syntax*, Blackwell, Oxford.
- Krashen, S. (1973): “Lateralization, language learning and the critical period: some new evidence”, *Language Learning* 23, 63-74.

- Krashen, S. (1976): "Formal and informal environments in language acquisition and language learning", *TESOL Quaterly* 10, 157-168.
- Krashen, S. (1994): "Self-correction and the monitor: percent of errors corrected of those attempted versus percent corrected of all errors made", *System* 22, 59-62.
- Lakshmanan, U. (1994): *Universal Grammar in child second language acquisition*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Lai, C., S. E. Fisher, J. A. Hurst, F. Vargha-Khadem y A. P. Monaco (2001): "A novel forkhead-domain gene in mutated in a severe speech and language disorder", *Nature* 413, 519-523.
- Laca, B. (1999): "Presencia y ausencia de determinante", en I. Bosque y V. Demonte (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 891-928.
- Landa-Buil, M. (2010): *El Sintagma Determinante en la interlengua española de hablantes de swahili*, tesis doctoral, Universidad Complutense-Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset.
- Lapesa, R. (1986). *Historia de la lengua española*, Madrid, Gredos, 9ª edición corregida y aumentada.
- Lardiere, D. (1998): "Case and Tense in the 'fossilized' steady state", *Second Language Research* 14, 1, 1-26.
- Lardiere, D. (2000): "Mapping features to forms in second language acquisition", en J. Archibald (ed.): *Second language acquisition and linguistic theory*, Oxford, Blackwell, 102-129.
- Lardiere, D. (2007): *Ultimate attainment in second language acquisition. A case study*, Mahwah, New Jersey, London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Larsen-Freeman, D. (1975): "The acquisition of grammatical morphemes by adult ESL learners", *TESOL Quaterly* 9, 409-430.
- Lázaro, A. (2002): *La adquisición de la morfosintaxis del inglés por niños bilingües euskera-castellano: una perspectiva minimista*, tesis doctoral, Universidad del País Vasco.
- Lee J. F. y B. VanPatten (1995): "Grammar Instruction as Structured Input", en J. F. Lee y B. VanPatten (eds.): *Making Communicative Language Teaching Happen*, McGraw Hill, New York, 89-114.
- Lenneberg, E. (1960): "Language, evolution, and purposive behavior", en S. Diamond (ed.): *Culture in history: Essays in honor of Paul Radin*, New York, Columbia

- University Press. Reeditado en una versión revisada y más extensa con el título “The capacity for language acquisition”, en J. A. Fodor y J. J. Katz (1964): *The structure of language: Readings in the philosophy of language*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.
- Lenneberg, E. (1967): *Biological foundations of language*, New York, Wiley and Sons.
- Leonetti, M. (1999): “El artículo”, en I. Bosque y V. Demonte (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 787-890.
- Leung, Y. I. (2002): *Functional categories in 2nd and 3rd language acquisition*, tesis doctoral, Mc Gill University.
- Liceras, J.M. (1985): “The value of clitics in non-native Spanish”, *Second Language Research*, 1, pp. 4-36.
- Liceras, J. M. (1986): *Linguistic theory and second language acquisition. The Spanish nonnative grammar of English speakers*, Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- Liceras, J.M. (1996): *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*, Madrid, Síntesis.
- Liceras, J. M., E. Rosado y L. Díaz (1998): “On the differences and similarities between primary and non primary language acquisition: evidence from Spanish null nouns”, comunicación presentada en *EUROSLA '98*, The British Institute, París, 10-12 de septiembre.
- Liceras, J. M., E. Valenzuela, E. Rosado y L. Díaz (1998): “The role of morphological paradigms in the acquisition of syntactic knowledge: N-drop and null subjects in L1 and L2 Spanish”, trabajo presentado en el 28 Kabgyage Symposium in Romance Linguistics (LSRL), Penn State University, Pennsylvania.
- Liceras, J. M., E. Valenzuela y E. Rosado (1999): “Morphological paradigms and syntactic knowledge: N-drop and Null subjects in the acquisition of Spanish as a first and second language”, en *Proceedings of CLA '98 Cahiers Linguistiques d'Ottawa*, 251-264.
- Liceras, J. M., E. Valenzuela y L. Díaz (1999): “L1/L2 Spanish grammars and the pragmatic deficit hypothesis”, *Second Language Research* 15:2, 161-190.
- Liceras, J. M., L. Díaz y C. Mongeon (2000): “N-Drop and determiners in native and non-native Spanish: More on the role of morphology in the acquisition of syntactic knowledge”, en Ronald P. Leow y Cristina Sanz (eds.): *Current research on the acquisition of Spanish*, Somerville, MA, Cascadilla Press.

- Liceras, J.M. y L. Díaz (2000): “La teoría chomskiana y la adquisición del lenguaje no nativo: A la búsqueda de desencadenantes”, en C. Muñoz (ed.): *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel, 39-80.
- Liceras, J. M. (2002): “The L1/L2 ‘Fundamental Difference Hypothesis’ revisited: More on the interpretation of acquisition data”. Trabajo presentado en el 6th *Hispanic Linguistic Symposium*, University of Iowa, Iowa, 18-20 de octubre.
- Liceras, J. M. (2003): “Se hace camino al... investigar”, *Cognitiva* 15: 2, 151-160.
- Liceras, J. M., R. Fernández Fuertes, S. Perales, R. Pérez-Tattam, K. T. Spradlin (2008): “Gender and gender agreement in bilingual native and non-native grammars: A view from child and adult functional-lexical mixings”, *Lingua*, 118: 6, Amsterdam, Elsevier Science, 827-851.
- Liceras, J. M., H. Zobl y H. Goodluck (2008): “Introduction”, en Liceras, J. M., H. Zobl y H. Goodluck (eds.): *The role of formal features in second language acquisition*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum, 1-19.
- Liceras, J.M. (2012): “Artículos definidos y clíticos del español no nativo: ¿Problemas gramaticales o problemas de procesamiento?”, en A. Fábregas, E. Feliu, J. Martín y J. Pazó (eds.): *Los límites de la morfología. Estudios ofrecidos a Soledad Varela*, Madrid, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Lin, Tzu-Ju (2003): “La adquisición y el uso del artículo por estudiantes chinos”, tesis doctoral, Universidad de Alcalá de Henares. Publicada en la Biblioteca Virtual RedELE: <http://www.sgci.mec.es/redele>
- Lleó, C. y K. Demuth (1999): “Prosodic constraints on the emergence of grammatical morphemes: crosslinguistic evidence from Germanic and Romance languages”, *BUCLD 23 Proceedings*, Somerville, Mass, Cascadilla Press, 407-418.
- Lleó, C. (2003): “Hacia la gramática minimista, maximizando lo prosódico”, *Cognitiva* 15: 2, 169-175.
- Llinàs i Grau, M. (2003): “Caminando hacia la gramática: una perspectiva teórica”, *Cognitiva* 15: 2, 117-132.
- Llopis Pérez, J (2015): “La estadística. Una orquesta hecha instrumento”.
En <https://estadisticaorquestainstrumento.wordpress.com/>
- Long, M. (1990): “Maturational constraints on language development”, *Studies in Second Language Acquisition* 12, 251-285.
- Longobardi, G. (1994): “Reference and proper names: A theory of N-movement in syntax and logical form”, *Linguistic Inquiry* 25, 609-665.

- López Ornat, S., A. Fernández, P. Gallo y S. Mariscal (1994): *La adquisición de la lengua española*, Madrid, Siglo XXI.
- López Ornat, S. (1997): “What lies in between a pre-grammatical and a grammatical representation? Evidence on nominal and verbal form-function mappings in Spanish from 1;7 to 2;1”, en A. Pérez-Leroux y W. R. Glass (eds.): *Contemporary perspectives on the acquisition of Spanish, Volume I: developing grammars*, Somerville, MA, Cascadilla Press.
- López Ornat, S. (2003): “Problemas ficticios y problemas reales sobre el desarrollo gramatical”, *Cognitiva* 15: 2, 177-185.
- Luján, M. (2004): “Discourse-linking function of determiners”, *Cuadernos de Lingüística del Instituto Universitario Ortega y Gasset* XI, 108-129.
- MacWhinney, B. (ed.) (1999): *The emergence of language*, Mahwah, NJ Erlbaum.
- MacWhinney, B. (2000): *The CHILDES project: tools for analyzing talk*. 3rd edition, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Marantz, A. (1997): “No escape from syntax: don’t try morphological analysis in the privacy of your own lexicon”, en A. Dimitriadis *et al.* (eds): *Proceeding of the 21st Penn Linguistics Colloquium, Upenn Working Papers in Linguistics*, Philadelphia, 201-225.
- Maratsos (1976): *The use of definite and indefinite reference in young children*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Marcos Marín (1999): “Los cuantificadores: los numerales”, en I. Bosque y V. Demonte (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 1198-1208.
- Mariscal, S. (1996): “Adquisiciones morfofonosintácticas en torno al Sintagma Nominal: el género gramatical en español”, en M. Pérez Pereira (ed.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego*, Santiago de Compostela, Servicio de Publicacions de la Universidade, 263-270.
- Mariscal, S. (1997): *El proceso de gramaticalización de las categorías nominales en español*, tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.
- Mariscal, S. (2001): “¿Es “a pé” equivalente a Det + N? Sobre el conocimiento temprano de las categorías gramaticales”, *Cognitiva* 13: 1, 35-59.
- Matos, M., M. Miguel, M. J. Freitas e I. Faria (1997): “Functional categories in early acquisition of European Portuguese”, *Proceedings of GALA (Generative Approaches to Language Acquisition)*.

- Maccoby, E.E. y Jacklin, C.N. (1974): *The psychology of sex differences*, Stanford University Press.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk*, 3º edición, Edition. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Mayberry, M. (1998): “The acquisition of Spanish definite articles by English-speaking learners of Spanish”, *Texas Papers on Foreign Language Education* 3, 5, 1-57.
- Meisel, J. M. (2008): “Child second language acquisition or successive first language acquisition”, en B. Haznedar y E. Gavrusseva: *Current Trends in Child Second Language Acquisition. A Generative Perspective*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 55-80.
- Milsark, G. (1977): “Toward an explanation of certain peculiarities of the existential construction in English”, *Linguistic Analysis* 3, 1-29.
- Mongeon, C. (2009): *¿Qué nos dicen las autocorrecciones sobre la aprendibilidad y el desarrollo de la adquisición de las lenguas segundas?: Las formas regulares e irregulares del pasado de los verbos del español no nativo*, tesis de máster, University of Iowa.
- Muysken, P. (1982): “Parameterizing the notion ‘Head’”, *Journal of Linguistic Research* 2, 57-76.
- Najmi, A. H. (2009): *Clause structure in the development of child L2 English of L1 Arabic*, tesis doctoral, University of Ottawa.
- O’Connor, N. (1988): “Repairs as indicative of interlanguage variation and change”, *Georgetown University Round Table* 1988, 251-259.
- Oltra-Massuet, I. (2000): “On the notion of theme vowel: A new approach to Catalan verbal morphology”, *MIT occasional papers in linguistics* 19, MIT, Cambridge, Mass.
- Parodi, T. B. D. Schwartz y H. Clahsen (1997): “On the L2 acquisition of the morphosyntax of German nominals”, *Essex Research Reports in Linguistics* 15, 1-43.
- Penfield, W. y L. Roberts (1959): *Speech and brain mechanisms*, Princeton, NJ, Princeton University Press.
- Peters, A. (1983): *The units of language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Pérez-Leroux, A. (2003): “Las restricciones gramaticales y las probabilísticas”, *Cognitiva* 15: 2, 187-185.

- Pérez-Pereira, M. (1989): "The acquisition of morphemes: some evidence from Spanish", *Journal of Psycholinguistic Research* 18, 289-311.
- Pérez-Pereira, M. (2003): "Desarrollo gramatical inicial: algunas cuestiones metodológicas e interdisciplinarias", *Cognitiva* 15: 2, 197-205.
- Pesetsky, D. y E. Torrego (2001): "T-to-C movement: Causes and consequences", en M. Kenstowicz (ed.): *Ken Hale: A life in language*, Cambridge, Mass., The MIT Press, 355-426.
- Pesetsky, D. y E. Torrego (2007): "The syntax of valuation and the interpretability of features", en S. Karimi, V. Samian y W. Wilkins (eds.): *Phrasal and clausal architecture: Syntactic derivation and interpretation*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Piatelli-Palmarini, M. (1989): "Evolution, selection and cognition: From 'learning' to parameter setting in biology and the study of language", *Cognition* 31, 1-44.
- Picallo, M. C. y C. Rigau (1999): "El posesivo y las relaciones posesivas", en I. Bosque y V. Demonte (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 973-1023.
- Pinker, S. (1984): *Language learnability and language development*. Cambridge, Harvard University Press.
- Platzack (2008): "Uninterpretable features and EEP: A minimalist account of language buildup and breakdown", en J.M. Licerias., H. Zobl y H. Goodluck (eds.): *The role of formal features in second language acquisition*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum, 48-80.
- Portillo Mayorga, M^a R. (2003): "Reflexión sobre la adquisición desde la perspectiva lingüística", *Cauce. Revista de Filología y su Didáctica* 26, 415-428.
En http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce26/cauce26_16.pdf
- Postal, P. (1969): "On so-called pronouns in English", en D. Reibel y S. Shane (eds.): *Modern studies in English*, Englewood Cliff, NJ, Prentice Hall, 201-224.
- Prévost, P. y L. White (2000): "Missing surface inflection or impairment in second language acquisition? Evidence from tense and agreement", *Second Language Research* 16, 103-133.
- Radford, A. (1990): *Syntactic theory and the acquisition of English syntax*, Oxford, Blackwell.
- Raposo, E. (1998): "Some observations on the pronominal system of Portuguese", *Catalan Working Papers in Linguistics* 6, 59-93.

- Real Academia Española (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- Real Academia Española (1992): *Diccionario de la lengua española*, 21ª edición, Madrid, Espasa Calpe.
- Restrepo, M.A. (1995): *Identifiers of spanish-speaking children with language impairment who are learning english as a second language*, tesis doctoral, Universidad de Arizona.
- Rigau, G. (1999): “La estructura del sintagma nominal: Los modificadores del nombre”, en I. Bosque y V. Demonte (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 311-362.
- Riloba, F. (1982): *Gramática árabe-española con crestomatía de lecturas árabes*, 2ª edición revisada, Madrid, Edi-6.
- Ritter, E. (1991): “Two functional categories in noun phrases: evidence from modern Hebrew”, en D. Rothstein (ed.): *Syntax and semantics 25: Perspectives on phrase structure: Heads and licensing*, San Diego, Academic Press, 37-62.
- Ritter, E. (1993): “Where’s gender?”, *Linguistic Inquiry* 24: 4, 795-803.
- Rizzi, L. (1982): *Issues in Italian syntax*, Dordrecht, Foris.
- Roca, I. (1989): “The organization of grammatical gender”, *Transactions of the Philological Society* 87: 1-32.
- Roca Urgell, F. (1996): *La determinación y la modificación nominal en español*, tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rosado, E. (1998): *La adquisición de la categoría funcional determinante y los sustantivos nulos del español infantil*, tesis de M.A., University of Ottawa.
- Rosado, E. (2000): *La adquisición infantil del español. Una aproximación gramatical*, Colección de monografías, 2, Málaga, ASELE.
- Rosado, E. (2007): *La adquisición del Sintagma Determinante en español como lengua segunda y lengua extranjera*, tesis doctoral, Universitat de Barcelona.
- Russell, B. (1905): “On denoting”, *Mind* 14, 479-493. [Traducción española en T. M. Simpson (ed.) (1973), *Semántica filosófica: problemas y discusiones*, Buenos Aires, Siglo XXI, 29-49].
- Said-Mohand, A. (2007): “La adquisición del artículo definido: Evidencia oral y escrita”, *RedEle* 10.
- En <http://www.mec.es/redele/revista10/AixaSaid.pdf>

- Sánchez López, C. (1993): *La cuantificación flotante y estructuras conexas*, Universidad Complutense de Madrid, tesis doctoral.
- Sánchez López, C. (1999): “Los cuantificadores: Clases de cuantificadores y estructuras cuantificativas”, en I. Bosque y V. Demonte (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 1025-1128.
- Sanz Torrent, M. (2002): “Los verbos en niños con trastornos del lenguaje”, *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 2002, XII: 2, 100-110.
- Serra, M. y Sanz, M. (2003): “Acotando la sobreextensión de ‘gramática’ y de otros términos lingüísticos”, *Cognitiva* 15: 2, 221-233.
- Selinker, L. (1972): “Interlanguage”, *IRAL* X, 3, 209-231.
- Schachter, J. (1988): “Second language acquisition and its relationship to Universal Grammar”, *Applied Linguistics* 9, 219-235.
- Schachter, J. (1990): “On the issue of completeness in second language acquisition”, *Second Language Research* 6: 2, 93-12.
- Schaeffer, J. (1994): “On the acquisition of scrambling in Dutch”, en D. MacLaughlin y S. McEwen (eds.): *Proceedings of the Boston University Conference on Language Development I*, Somerville, MA, Cascadilla Press, 521-532.
- Schaeffer, J. (1997): *Direct object scrambling in Dutch and Italian child language*, tesis doctoral, UCLA, Los Angeles, CA.
- Schultz, R. T. (2001): “Genetics of childhood disorders: XXVI. Williams Syndrome and brain-behavior relationships”, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, mayo.
En <http://www.wsf.org/medical/literature/layreader/schultz.htm>
- Schwartz, B. D. y R. Sprouse (1994): “Word order and nominative case in non-native language acquisition: a longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage”, en T. Hoekstra y B. D. Schwartz (eds.): *Language acquisition studies in generative grammar*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 317-368.
- Schwartz, B. D. y R. Sprouse (1996): “L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model”, *Second Language Research* 12, 40-72.
- Schwartz, B. (2004): “Why child L2 acquisition?”, en J. V. Kampen y S. Baauw (eds.): *Proceedings of Generative Approaches to Language Acquisition 2003*, Utrecht, LOT Occasional Series, 47-66.

- Sebastián, E. (2003): “Los *inicios* del lenguaje infantil sin conocimiento gramatical”, *Cognitiva* 15: 2, 207-213.
- Serra, M. y M. Sanz (2003): “Acotando la sobreextensión de ‘gramática’ y de otros términos lingüísticos. Comentarios a ‘Caminando hacia la gramática: una perspectiva teórica’ de Mireia Llinàs”, *Cognitiva* 15: 2, 221-233.
- Skinner, B.F. (1957): *Verbal behavior*, New York, Appleton-Century Crofts, Inc.
- Skinner, B.F (2003): “A Brief survey of operant behavior”, documento aparecido en la página web de la B.F. Skinner Foundation: <http://www.bfskinner.org/Operant.asp>
- Slabakova, R. (2013): “What is easy and what is hard to acquire in a second language. A generative perspective”, en M.P. García Mayo., M. J. Gutiérrez Mangado y M. Martínez Adrián (eds.): *Contemporary approaches to second language acquisition*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 5-28.
- Sleeman, P. (1996): *Licencing empty nouns in French*, tesis doctoral, Universidad de Amsterdam, Holland Institute of Generative Linguistics.
- Smith, N. y I. M. Tsimpli (1995): *The mind of a savant*, Oxford, Blackwell.
- Snyder, W. (1995): *Language acquisition and language variation: The role of morphology*, tesis doctoral, MIT.
- Snyder, W. y A. Shengas (1997): “Agreement morphology and the acquisition of noun-drop in Spanish”, en E. Hughes, M. Hughes y A. Greenhill (eds.): *Proceedings of the 21th annual Boston University conference of language and development*, Somerville, MA, Cascadilla Press, 584-591.
- Snyder, W., A. Senghas y K. Inman (1999): *Agreement morphology and the acquisition on Noun Drop in Spanish*, manuscrito, University of Connecticut-Columbia University.
- Sprouse, R. (1998): “Some notes on the relationship between inflectional morphology and parameter setting in first and second language acquisition”, en M.-L. Beck: *Morphology and its interfaces in second language knowledge*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 41-67.
- Tolchinsky, L., M. Aparici y E. Rosado (2003): “Caminando con la gramática”, *Cognitiva* 15: 2, 235-242.
- Tomasello, M. (2000): “Do young children have adult syntactic competence?”, *Cognition* 74, 209-253.
- Torrens, V. y K. Wexler (2001): “Specific Language Impairment in Spanish and Catalan”, *Aloma*, 9, pp. 131-148.

- Travis, L. (2008): "The role of features in syntactic theory and language variation", en J. M. Liceras, H. Zobl y H. Goodluck (eds.): *The role of formal features in second language acquisition*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum, 22-47.
- Tsimpili, I. M. y A. Roussou (1991): "Parameter resetting in L2?", *University College London Working Papers in Linguistics* 3, 149-169.
- Tsimpili, I. M. y M. Mastropavlou (2008): "Feature-Interpretability in L2 acquisition and SLI: Greek clitics and determiners", en J. M. Liceras, H. Zobl y H. Goodluck (eds.): *The Role of Formal Features in Second Language Acquisition*. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum, 143-183.
- Tzu-Ju, L. (2003): *La adquisición y el uso del artículo por estudiantes chinos*, tesis doctoral, Universidad de Alcalá de Henares. Publicada en la Biblioteca Virtual RedEle: <http://www.sgi.mec.es/redele>.
- Unsworth, U. (2005): *Child L2, adult L2, child L1: Differences and similarities. A study of the acquisition of direct object scrambling in Dutch*, LOT, Utrecht.
- Vainikka, A. y M. Young-Scholten (1994): "Direct access to X'-Theory: Evidence from Korean and Turkish adults learning German", en T. Hoekstra y B.D. Schwartz (eds.): *Language Acquisition Studies in Generative Grammar: Papers in Honor of Kenneth Wexler from the 1991 GLOW Workshop*, Amsterdam, John Benjamins, 265-316.
- Vainikka, A. y M. Young-Scholten (1996a): "Gradual development of L2 phrase structure", *Second Language Research* 12, 7-39.
- Vainikka, A. y M. Young-Scholten (1996b): "The early stages in adult L2 syntax: additional evidence from Romance speakers", *Second Language Research* 12, 140-176.
- Vainikka, A. y M. Young-Scholten, (1998): "Morphosyntactic triggers in adult SLA". en M. L. Beck (ed.): *Morphology and its interfaces in second-language knowledge*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Van Naerssen, M. (1986): "Hipótesis sobre la adquisición de una segunda lengua, consideraciones inter-lenguaje: comprobación en el español", en J. Meisel (ed): *Adquisición de lenguaje. Aquisição da linguagem*, Frankfurt, Vervuert.
- Veneziano, E. y H. Sinclair (2000): "The changing status of filler syllables on the way to grammatical morphemes", *Journal of Child Language* 27, 461-500.
- Wexler, K. (2003): *Maximal trouble*, trabajo presentado en CUNY Sentence Processing Conference, MIT, marzo de 2003.

- White, L. (1985): "The prodrop parameter in adult second language acquisition", *Language Learning* 35, 47-62.
- White, L. (2008): "Some puzzling features of L2 features", en J.M. Liceras, H. Zobl y H. Goodluck (eds.): *The Role of Formal Features in Second Language Acquisition*, New York, Lawrence Erlbaum Associates, 302-326.
- White, L. y N. Grondin (1996): "Functional categories in child L2 acquisition of French", *Language Acquisition. A Journal of Developmental Linguistics* 5: 1, 1-34.
- White, L., E. Valenzuela, M. Macgregor, Y-K. I. Leung y H. Ben-Ayed (2001): "The status of abstract features in interlanguage grammars: gender and number in L2 Spanish", *Proceedings of the 25th Annual Boston University Conference on Language Development*, Somerville, MA, Cascadilla Press, 792-802.
- White, L., E. Valenzuela, M. Kozłowska-MacGregor y Y.-K. I. Leung (2004): "Gender and number agreement in nonnative Spanish", *Applied Psycholinguistics* 25, 105-133.
- Wiese, R. (1984): "Language production in foreign and native languages: same is different?", en H. Decherst, D. Möhle y M. Raupach (eds.): *Second language production*, Tübingen, Gunter Narr Verlag, 11-25.
- Wilson, D. y D. Sperber (1993): "Linguistic form and relevance", *Lingua* 90, 1-25.
- Wode, H. (1981): *Learning a second language: an integrated view of language acquisition*, Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- Zobl, H. y J. Liceras (1994): "Functional categories and acquisition orders", *Language Learning* 44: 1, 159-180.
- Zobl, H. y J. M. Liceras (2005): "Accounting for optionality in nonnative grammars: Parametric change in diachrony and L2 development as instances of internalized diglossia", en L. Dekydtspotter *et al.* (eds.): *Proceedings of the 7th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2004)*, Somerville, MA, Cascadilla Proceedings Project, 283-291.
En <http://www.lingref.com>, document #1173.
- Zubizarreta, M. L. y J. R. Vergnaud (1992): "The definite determiner and the inalienable constructions in French and English", *Linguistic Inquiry* 23 (4), 595-652.

- Zurdo Garay, A. (2002): “La teoría lingüística y el trastorno específico del lenguaje (TEL)”. Trabajo de investigación del Programa de Doctorado en Lingüística Teórica y sus Aplicaciones del Instituto Universitario Ortega y Gasset.
- Yacuzzi, E. (2005): “El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación”, *CEMA Working papers*, Serie Documentos de Trabajo, 296, Universidad del CEMA.

ANEXO I

Selección de materiales del proyecto #410-96-0326 (1996-1999)

“The specific nature of non-native grammars and the principles and parameters theory”

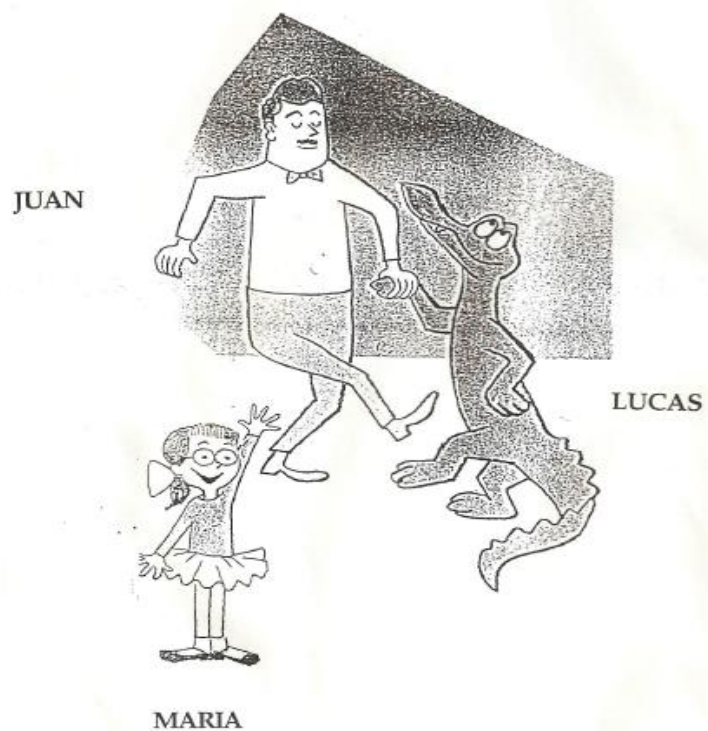
(Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (SSHRCC),

IP Juana M. Licerias, University of Ottawa),

utilizados en parte para la recogida de los datos

Nature Non-Native Grammars [1996-1999]
INTERVIEW PRIMARY #1.
"LOS AMIGOS DE LOS NIÑOS"

DIBUJO 1



INTERVIEW PRIMARY #1. LOS AMIGOS DE LOS NIÑOS

I. PREGUNTAS DIBUJO #1: EL SR. JUAN, MARÍA Y EL COCODRILO

- | | | |
|-----|--|--|
| 1. | (EL ENTREVISTADOR
SE SEÑALA A SÍ MISMO):
(SEÑALANDO EL DIBUJO):

(SE DIRIGE AL INFORMANTE) | Yo Me llamo X
Esta niña se llama María
Este señor se llama Juan
Este cocodrilo se llama Lucas
Y tú, ¿cómo te llamas? |
| 2. | (SE SEÑALA A SÍ MISMO):
(SEÑALA A LOS PERSONAJES):
(SE DIRIGE AL INFORMANTE): | Yo soy de X (país)
Ellos son de Canadá
Y tú, ¿de dónde eres? |
| 3. | (SEÑALANDO LAS PARTES CORRESPONDIENTES DEL DIBUJO):

(SEÑALANDO A JUAN):
(SEÑALÁNDOSE A SÍ MISMO): | Es el papá de María
No es el profesor de María
¿Es tu profesor?
¿Soy tu profesora? |
| 4. | | ¿Cómo se llama tu profesora? |
| 5. | | |
| 6. | (SEÑALÁNDOSE A SÍ MISMO):
(SEÑALANDO A MARÍA): | Yo estudio inglés
María estudia español |
| 7. | (DIRIGIÉNDOSE AL INFORMANTE): | Y tú, ¿estudias español? |
| 8. | (SEÑALANDO AL COCODRILO): | ¿Habla español Lucas? |
| 9. | (SEÑALÁNDOSE A SÍ MISMO):
(DIRIGIÉNDOSE AL INFORMANTE): | Me gustan los cocodrilos
Y a ti, ¿te gustan los cocodrilos? |
| 10. | (SEÑALANDO A LUCAS): | ¿Te gustan los animales? |
| 11. | (SEÑALANDO A LUCAS):
(SEÑALANDO A MARÍA Y JUAN):
(SEÑALÁNDOSE A SÍ MISMO):
(DIRIGIÉNDOSE AL INFORMANTE) | Lucas vive en el Zoo de Toronto
María y su papá viven en Toronto
Yo vivo aquí, en Ottawa
Y tú, ¿dónde vives? |

Nature Non-Native Grammars [1996-1999]
INTERVIEW PRIMARY #1.
"LOS AMIGOS DE LOS NIÑOS"

DIBUJO 2



DIBUJO 3

Nature Non-Native Grammars [1996-1999]
INTERVIEW PRIMARY #1.
"LOS AMIGOS DE LOS NIÑOS"



Nature Non-Native Grammars [1996-1999]
INTERVIEW PRIMARY #1.
"LOS AMIGOS DE LOS NIÑOS"

DIBUJO 4



Nature Non-Native Grammars [1996-1999]
INTERVIEW PRIMARY #1.
"LOS AMIGOS DE LOS NIÑOS"

DIBUJO 5



INTERVIEW PRIMARY #1. LOS AMIGOS DE LOS NIÑOS

II. PREGUNTAS SOBRE LOS DIBUJOS #2, #3, #4 y #5

[ANTES DE EMPEZAR LAS PREGUNTAS DE CADA DIBUJO, QUE EL ENTREVISTADOR DESCRIBA DE FORMA MUY BREVE EL CONTENIDO DEL MISMO]

1. DIBUJO #2: ANA, DIEGO, JULIA Y MARCO EN TORNO A UN PASTEL DE CUMPLEAÑOS

- (1) ¿Qué hacen estos niños?
- (2) ¿Están contentos? ¿Por qué?
- (3) ¿Cuántas velas hay en el pastel?
- (4) ¿Hay un cocodrilo en el pastel?
- (5) ¿Es el cumpleaños de Ana?

2. DIBUJO #3: LOS DOS GATITOS; MINI Y LOLO

- (1) ¿Qué son Mini y Lolo, niños como tú o gatitos?
- (2) ¿Qué hacen estos gatitos?
- (3) ¿Dónde están Mini y Lolo?
- (4) ¿Están contentos? ¿Por qué?
- (5) ¿Qué comen?
- (6) ¿Tienes un gatito en casa?
- (6) ¿Cómo se llama?

3. DIBUJO #4: MATIAS, EL COCINERO

- (1) ¿Qué hace Matías?
- (2) ¿Qué está cocinando?
- (3) ¿Es tu profesor de español?
- (4) El Sr. Matías tiene un gorro ¿dónde tiene un gorro el Sr. Matías?
- (5) ¿Es el papá de María?

4. DIBUJO #5: EL ÁRBOL DE NAVIDAD DE ANA, DIEGO, JULIA Y MARCO

- (1) ¿Qué hacen estos niños?
- (2) ¿Están contentos? ¿Por qué?
- (3) ¿Tiene un gorro como el de Matías el árbol?
- (4) ¿Hay regalos en el árbol? ¿Hay balones de fútbol, bicicletas, muñecos...?
- (5) ¿Es verano o invierno? ¿Cómo lo sabes?

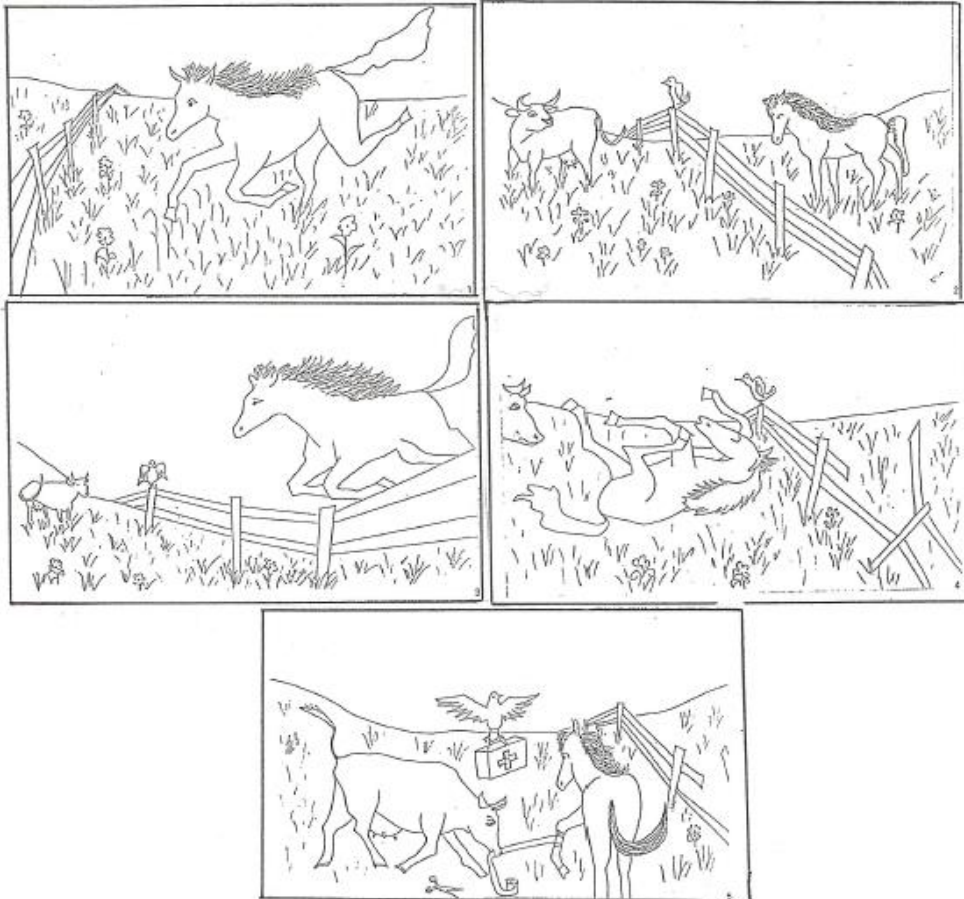
INTERVIEW PRIMARY #1.LOS AMIGOS DE LOS NIÑOS

III. NARRACIÓN:

[QUE LOS ALUMNOS CUENTEN SUS PROPIAS HISTORIAS SOBRE LOS DIBUJOS QUE SE HAN VISTO A LO LARGO DE LA ENTREVISTA. EL ENTREVISTADOR PUEDE SEÑALAR LOS DIBUJOS Y HACER LAS PREGUNTAS QUE SE LE OCURRAN CON OBJETO DE AYUDAR AL ENTREVISTADO PARA QUE VAYA TRATANDO DE CONSTRUIR ORACIONES O CONTAR PEQUEÑAS HISTORIAS]

Nature Non-Native Grammars [1996-1999]

ENTREVISTA #1 "EL CABALLO CORRETÓN"



ENTREVISTA #1 "EL CABALLO CORRETÓN"

I. PREGUNTAS PERSONALES AL ENTREVISTADO

- a) ¿Cómo te llamas?
- b) ¿De dónde eres?
- c) ¿Cómo se llama tu profesor(a) de español?
- d) ¿Te gusta el español?
- e) ¿Dónde vives?

II. FORMACIÓN DE PREGUNTAS

El estudiante le hace preguntas al entrevistador (similares a las de I. u otras, según sus posibilidades)

ENTREVISTA #1 “EL CABALLO CORRETÓN”

II. PREGUNTAS SOBRE LA HISTORIETA

Dibujo 1

1. ¿Dónde está el caballo?
2. ¿Cómo se llama?
3. ¿Tienes un caballo en casa?

Dibujo 2

1. ¿Qué se ve en esta escena?
2. ¿Qué le dice el caballo a la vaca?
3. ¿A quién mira el pajarito?

Dibujo 3

1. ¿Por qué salta el caballo?
2. ¿Qué piensa el pajarito?
3. ¿Está preocupada la vaca?

Dibujo 4

1. ¿Por qué está rota la valla/el cercado?
2. ¿Quién ha saltado la valla/el cercado?
3. ¿Qué le ha pasado al caballo?

Dibujo 5

1. ¿Qué hace la doctora vaca?
2. ¿Dónde tiene la herida el caballo?
3. ¿Quién es el ayudante de la doctora vaca?

Nature Non-Native Grammars 1996-1999

ENTREVISTA #1 "EL CABALLO CORRETÓN"

- III. NARRACIÓN: QUE LOS ALUMNOS CUENTEN LA HISTORIA
PRESENTADA EN LA HISTORIETA GRÁFICA.**

ANEXO II

TRANSCRIPCIÓN Y CODIFICACION DE LOS DATOS

En este anexo estableceremos algunas consideraciones sobre la transcripción y codificación de los datos de la muestra.

1. Transcripción de los datos

Los datos de las entrevistas fueron transcritos en el formato CHAT de CHILDES (MacWhinney, 2000) y siempre de forma ortográfica. En este formato se diferencian tres tipos de líneas: encabezamientos, líneas principales y líneas dependientes.

En los encabezamientos se proporcionan indicaciones sobre las condiciones de la transcripción: los participantes en la entrevista, la edad y el sexo del sujeto, la identificación de la entrevista en el conjunto del corpus, la localización espacial y temporal de la entrevista, las lenguas utilizadas y la especificación de la persona que realiza la transcripción. Todas estas líneas comienzan con el signo @.

Las líneas principales contienen las transcripciones de lo que dicen todos los participantes en las entrevistas. Los participantes se identifican con un asterisco y tres letras mayúsculas. En estas líneas se han marcado con xxx los casos en los que ha sido imposible transcribir las palabras de alguno de los participantes. Con el fin de que no fueran contabilizadas por los programas de CLAN, hemos transcrito las repeticiones completas de las palabras del entrevistador por los sujetos, aunque se marcaron con @u; las muletillas como *ah*, *hum*, etc. se marcaron con @fp; las repeticiones de los niños se marcaron como en (1).

(1) <Claro> [/] claro

En las líneas dependientes se han incluido %com y %cod. El primer caso se ha utilizado para formular comentarios sobre aspectos no lingüísticos de la entrevista. En %cod se ha incluido la codificación de los datos, tal y como se detalla en el §2.2.

Para comprobar que las entrevistas han sido correctamente transcritas hemos utilizado el comando CHECK.

2. Codificación de los datos

Para la codificación de los datos nos hemos basado en el sistema establecido por Rosado (2007), aunque lo hemos adaptado en parte. Cuando los niños utilizan una forma en lugar de otra hemos codificado en primer lugar la forma que usan y tras una barra inclinada (/) la forma que deberían haber utilizado.

Los códigos que hemos utilizado son los siguientes:

CODIFICACIÓN DE DATOS

Determinantes

Z: ausencia de determinante no gramatical
 Y: ausencia de determinante gramatical
 H: presencia de determinante no gramatical
 P: pronombre
 K: determinante expletivo

A: artículos

D: definido
 I: indefinido
 m: masculino
 f: femenino
 n: neutro
 s: singular
 p: plural
 C: contracción
 G: amalgama
 A: + SAdj
 P: + SP
 O: + Oración
 AV: + SAdv

M: demostrativos

T: este
 S: ese
 Q: aquel
 m/ f/ n
 s/ p

S: posesivos

1: 1ª persona
 2: 2ª persona
 3: 3ª persona
 m/ f/ n
 s/ p

F: indefinidos

C: otro

8: ningún

9: algún

m/ f/ n

s/ p

Q: cuantificadores

B: todo

U: mucho

7: poco

m/ f/ n

s/ p

L: numerales

4: exclamativos

Nombres

N: nombres

m: masculino

f: femenino

s: singular

p: plural

NI: nombre propio

5: determinante al que no sigue nombre por interrumpirse la oración o por una reformulación

PN: nombre nulo

E: forma verbal que funciona como nombre

Adjetivos

A: adjetivos

m: masculino

f: femenino

s: singular

p: plural

Correcciones

R: corrección

Rellenos monosilábicos

V: relleno monosilábico

Rellenos indeterminados

X: relleno indeterminado.

Palabras inventadas

6: palabras inventadas.

3. Ejemplos de entrevistas transcritas

Ofrecemos, a continuación, dos ejemplos de entrevistas transcritas, una de cada niño y cada etapa. La primera pertenece al corpus de Rachida y es la número 2; la segunda, al corpus de Khalid y es la número 20.

3.1. Ejemplo de producción: texto transcrito en CHAT (entrevista 2 de Rachida)

@Begin
 @Participants: RAC Rachida Subject, INV Investigador Investigator
 @Age of RAC: 9;9.
 @Birth of RAC: 01-MAY-1989
 @ID: 1.1.1.1.2=RAC
 @Font: Courier New
 @Education of RAC: ?
 @Sex of RAC: Female
 @Language: Spanish (L2), Arabic (L1), French (L2)
 @Activities: Oral Interview 2
 @Date: 4-FEB-1999
 @Location: C.P. Ramón y Cajal
 @Transcriber: Estrella

*INV: Cómo les llamamos?
 %com: le enseña unos muñecos
 *INV: Cómo llamamos a éstos?
 *RAC: No sabe.
 *INV: No sabes?
 *INV: Invento un nombre, A ver, Ésta Rachida, vale?
 *INV: y éste?
 *RAC: Chico o chica?
 *INV: No sé, tú qué crees?
 *RAC: Khalid.
 *INV: Khalid?
 *INV: Muy bien, como tu hermano?
 *RAC: Sí.
 *INV: Y éste?
 *RAC: Mohamed.
 *INV: Mohamed, También tu hermano?

*RAC: Sí.
*INV: Y cómo tiene el pelo ésta, Rachida?
*INV: de qué color lo tiene?
*RAC: Rojo.
*INV: Rojo, como tú?
%com: la niña muestra su pelo
*INV: Tú también un poco rojo, es verdad!
*INV: Anda@fp!
*INV: Yo también un poquito, pero no tanto, Y éste de qué color lo tiene?
*INV: Khalid de qué color tiene el pelo?
*RAC: Azul.
*INV: Y él tiene el pelo así?
*RAC: No.
*INV: No!
*INV: Y éste, Mohamed?
*RAC: No color verde.
*INV: No tiene el pelo de color verde?
*RAC: Sí.
*INV: Vaya!
*INV: Mira +...
*RAC: Negro color.
*INV: Negro color, Muy bien, Sabes muy bien los colores, verdad?
*INV: Y todos estos?
*INV: A ver, dime.
*RAC: Rojo, Blanco, Marro # no.
*INV: Éste cuál es?
*INV: Ama +...
*RAC: rillo.
*INV: Amarillo, muy bien.
*RAC: Azul.
*INV: Ajá@fp.
*RAC: Verde.
*INV: Muy bien, ¿Y éste?
*RAC: Marrón.
*INV: Muy bien.
*RAC: Negro.
*INV: Negro, Y qué más hay?
*INV: Si es que todos son iguales +...
*INV: Y ése de esa bolsa?
*RAC: Verde, Blanco, Negro.
*INV: Muy bien, De dónde es esa bolsa?
*RAC: Sí.
*INV: De qué sitio es?
*INV: Sabes cómo se llama esa tienda, No?
*INV: El Corte Inglés.
*RAC: Sí.
*INV: Sí, no?
*INV: Pues mira, he traído unos dibujos.
%com: la niña mira alrededor de la sala
*INV: Te gusta esta sala?

*RAC: Sí.
 *INV: Sí?
 *INV: Más que tu clase?
 *RAC: Sí, éste.
 *INV: Sí?
 *INV: Te gusta éste?
 *RAC: Naranja.
 *INV: Ajá@fp, Dónde hay naranja aquí?
 *RAC: Esto.
 *INV: Sí, eso, muy bien.
 *RAC: La mano.
 *INV: La mano, el color de la piel, verdad?
 *RAC: Sí.
 *INV: Es casi naranja, O esto, esto de qué color es?
 *RAC: No sabe.
 *INV: No sé, Marrón [% interrogativo] tú crees?
 *INV: No sé, Mira, tú conoces estos dibujos?
 *RAC: Sí.
 *INV: Sí?
 %com: le enseña el dibujo 1
 *INV: Sabes cómo se llama éste?
 *RAC: Libro.
 *INV: Ajá@fp, Cómo se llama él?
 *INV: Está escrito su nombre aquí.
 *RAC: Óscar.
 *INV: Muy bien, Óscar, Y dónde está Óscar?
 *INV: Está en su casa?
 *RAC: No la casa.
 *INV: No en la casa, no?
 *INV: Dónde?
 *INV: No sé, En la calle?
 *RAC: La bolsa do.
 *INV: En?
 *RAC: La bolsa.
 *INV: La basura?
 *RAC: Sí.
 *INV: Ah@fp, Está en un cubo de basura, es verdad, Y qué tiene en la cabeza?
 *RAC: Sí, La@u cabeza@u.
 *INV: Ajá@fp, Y qué es esto?
 *INV: Qué ha comido?
 *INV: Esto es lo que ha comido Óscar, qué es?
 *RAC: Sila [?].
 *INV: Lo sabes?
 *INV: Una manzana, parece, no?
 *RAC: Sí.
 *INV: Ha comido, Y qué tiene en la mano?
 *INV: Qué es esto?
 *RAC: Nombre.
 *INV: Ajá@fp, Su nombre.
 *RAC: Toeto [?].

*INV: Ajá@fp, Muy bien, Y aquí?
 %com: le muestra el dibujo 2
 *INV: Ésta quién es?
 *INV: Uy@fp, que se nos cae!
 *RAC: Chica.
 *INV: Una chica, Y qué hace?
 *RAC: No a la casa.
 *INV: Ajá@fp, Muy bien, Dónde crees que está?
 *INV: Qué es esto?
 *RAC: Marror.
 *INV: Es el mar, no?
 *RAC: Mar, sí, mar.
 *INV: Muy bien, Entonces, éste qué sitio es?
 *INV: Una +...
 *INV: Playa.
 *RAC: Sí, playa@u.
 *INV: Ajá@fp, Y qué está haciendo?
 *INV: Qué hay ahí?
 *RAC: Está # gafas +...
 *INV: Muy bien.
 *RAC: # de sol.
 *INV: Muy bien, Tiene gafas de sol, Y qué tiene en la cabeza?
 *INV: Te acuerdas cómo se llama esto?
 *INV: Gorro.
 *RAC: Gorro@u.
 *INV: Y por qué tiene un gorro en la cabeza?
 *RAC: Sí, Pelo marro, Lo [?].
 *INV: De color amarillo?
 *RAC: Sí.
 *INV: Entonces, cómo es?
 *INV: Rubio, Tiene el pelo rubio, Y qué lleva puesto?
 *INV: qué ropa?
 *RAC: Maíll@f.
 *INV: Un maillot@f, no?
 *INV: Un bañador.
 *INV: Y qué hay aquí, en el cielo?
 *RAC: Pajaro [/] pajaros.
 *INV: Muy bien, pájaros, Cuántos?
 *RAC: Dos.
 *INV: Dos, Muy bien, Y esto qué es?
 *INV: Arena, no?
 *RAC: Sí.
 *INV: Y qué es lo que ha encontrado?
 *RAC: Esto [% señala piedras en el dibujo].
 *INV: Qué es?
 *RAC: No sabe.
 *INV: No sé, Qué es?
 *RAC: 0.
 *INV: Tú qué crees?
 *INV: piedras?

*RAC: Esto [% señala el anillo de la investigadora].
 *INV: Ah@fp, Pues sí, piedras, no?
 *RAC: Sí.
 *INV: Como diamantes o algo así, Qué suerte, no?
 *RAC: Sí.
 *INV: Ha tenido suerte, Y cómo se llama ella?
 *RAC: 0.
 *INV: Cómo se llama?
 *INV: Inventa.
 *RAC: No sabe.
 %com: siempre que dice esto, lo dice en voz muy baja
 *INV: No sé, inventa un nombre, Cómo?
 *INV: Rachida?
 *RAC: No.
 *INV: No?
 *INV: Cómo?
 *INV: No sé, Hay un nombre que te gusta?
 *INV: No sé, cómo?
 *INV: Ana?
 *INV: O María?
 *INV: O Fátima, O, no sé, Betty.
 *RAC: Rayer [?].
 *INV: Rayén?
 *RAC: Sí.
 *INV: Ah@fp, Y ésta es una amiga tuya?
 *RAC: Sí.
 *INV: Ah@fp, Me gusta mucho ese nombre, Muy bonito, Es una amiga del colegio?
 *RAC: Sí.
 *INV: Ah@fp, Y va a tu clase?
 *RAC: Sí.
 *INV: Vaya@fp, Mira [% le muestra el dibujo 3] Y aquí quién está?
 *INV: Quién es éste?
 *RAC: Ocar [: Óscar].
 %com: lee
 *INV: Óscar, Y ella?
 *RAC: Chica.
 *INV: Una chica, Y qué tiene la chica?
 *RAC: Flor.
 *INV: Muy bien, Flores, Y qué hace con ellas?
 *RAC: <Por> [/] por Ocar.
 *INV: Ajá@fp, Se las está dando, no?
 *RAC: Y esto no.
 *INV: No le gustan?
 *RAC: Sí.
 *INV: Sí o no?
 *RAC: Sí, No, No le gusta # esto.
 *INV: Por qué?
 *INV: No le gustan, es verdad.
 *RAC: Le gusta # y esto.
 *INV: Porque las flores no se comen, no?

*RAC: Sí.
 *INV: O sí?
 *INV: <Se comen> [% interrogativo] No, verdad?
 *INV: Y Óscar quiere comer algo, Yo creo, no?
 *INV: A ver qué hay aquí +...
 %com: le muestra el dibujo 4
 *INV: Bueno, y esto qué es?
 *RAC: Pelota.
 *INV: Una pelota.
 *RAC: Perro.
 *INV: Ajá@fp.
 *RAC: Chica.
 *INV: Una chica, Y cómo está +...
 *RAC: No a la casa.
 *INV: Ajá@fp, muy bien, No están en la casa, Dónde están?
 *RAC: No a la casa.
 *INV: En el campo, no?
 *RAC: Sí.
 *INV: Y qué hace el perro?
 *RAC: Por la pelota +...
 %com: hace gestos
 *INV: Ajá@fp, muy bien.
 *RAC: Y esto la boca # y esta <la> [/] la chica.
 *INV: Ajá@fp, Coge la pelota con la boca y se la trae a la chica.
 *RAC: Sí.
 *INV: Ah@fp, qué bien, Y la chica qué dice?
 *INV: Gracias.
 *RAC: Sí.
 *INV: No?
 *INV: Y cómo se llama este perro?
 *INV: No sé.
 *RAC: Lasi.
 *INV: Lasi, muy bien, Y la chica cómo hemos dicho que se llama?
 *RAC: Rayen [?].
 *INV: Rayén, O sea, que Rayén tiene un perro que se llama Lasi, no?
 *INV: Y tiene un amigo que se llama +...
 *RAC: Rayen [?].
 *INV: Y él?
 *INV: Su amigo?
 *RAC: Chu e chu # no amigos.
 *INV: No son amigos?
 *INV: Sí?
 *RAC: Sí.
 *INV: Sí, no?
 *INV: Y éste quién es?
 %com: le muestra el dibujo 5
 *INV: Le conoces?
 *RAC: Cómo?
 *INV: Cómo se llama éste?
 *INV: Le conoces?

*INV: Éste se llama Epi.
 *RAC: Hum@fp?
 *INV: No le conoces?
 *INV: No le has visto nunca?
 *INV: Sí [% interrogativo] Y qué le pasa a Epi?
 *INV: Mira, cuántos zapatos tiene?
 *RAC: Uno.
 *INV: Sólo uno, Por qué?
 *INV: Dónde?
 *RAC: No sabe # <te de dinero> [?].
 *INV: No tiene dinero?
 *RAC: Sí.
 *INV: Y sólo se ha comprado un zapato?
 *RAC: Sí.
 *INV: Ah@fp, Y qué hace?
 *INV: Y este pie?
 *RAC: Hum@fp?
 *INV: Y tú crees que tiene frío?
 *INV: Sí, verdad?
 *RAC: Cabito [?].
 *INV: Ajá@fp, muy bien, Y qué tiene aquí?
 *INV: Esto cómo se llama?
 *RAC: Pantalón.
 *INV: Pantalones, Y cómo es su jersey?
 *RAC: Poquito do pelo.
 *INV: Ah@fp, mira, eh [% interrogativo], Y es simpático?
 *RAC: La boca +...
 *INV: Tiene una boca cómo?
 *INV: Grande o pequeña?
 *RAC: Grande.
 *INV: Muy grande, Y está contento?
 *INV: Está contento así, mira [% sonríe de forma exagerada].
 *RAC: Sí.
 *INV: Sí, verdad?
 *INV: Y qué hace?
 *RAC: No a la casa.
 *INV: No está en la casa, Y qué crees que hace?
 *INV: Está cantando # o bailando?
 *RAC: Bailando.
 *INV: Bailando, no [% interrogativo] verdad?
 *INV: Mira, se mueve así, un poco, Ajá@fp, Y ahora aquí está su amigo.
 %com: le muestra el dibujo 6
 *INV: Porque éste es Epi y éste es # Blas, Y qué hace Blas?
 *RAC: Está.
 *INV: Qué está haciendo?
 *RAC: Televisión.
 *INV: Ajá, Está viendo la televisión, Mira, aquí también hay una televisión, ves?
 %com: le señala la televisión de la sala
 *RAC: Sí.

*INV: Y qué está viendo en la televisión?
 *RAC: Sí.
 *INV: Qué hay en la tele?
 *RAC: Los pajaros.
 *INV: Pájaros, Y cuántos pájaros hay?
 *RAC: Cuatro.
 *INV: Cuatro, Y tú tienes tele, Rachida, en tu casa?
 *INV: Te gusta ver la televisión?
 *RAC: Sí.
 *INV: Sí [% interrogativo], Y qué te gusta ver?
 *INV: Dibujos animados?
 *INV: O películas?
 *RAC: Películas@u.
 *INV: Películas?
 *INV: Sí [% interrogativo] Vaya@fp, Y qué está haciendo Blas?
 *INV: Está cómo?
 *INV: Qué es esto?
 *RAC: Silla.
 *INV: Ajá@fp, Está sentado en la silla, no?
 *INV: Y mira, éste le conoces?
 %com: le muestra el dibujo 7
 *INV: Éste se llama Coco.
 *RAC: Sí.
 *INV: Y, mira, qué está haciendo Coco?
 *INV: Qué es esto?
 *RAC: La cuaderno.
 *INV: Ajá@fp, Es un cuaderno, Y qué están escritos aquí?
 *RAC: E mates [?].
 *INV: Ajá@fp, Qué son estos?
 *INV: Los días, no?
 *RAC: Sí.
 *INV: Porque mira, aquí pone # tú sabes inglés?
 *INV: un poco?
 *RAC: Sí.
 *INV: Aquí pone septiembre y aquí octubre, Y Coco está señalando # qué día?
 *RAC: Quince.
 *INV: Éste es el quince, y éste?
 *RAC: Catorce.
 *INV: Y Coco está señalando el catorce de octubre, Por qué?
 *INV: Tú por qué crees?
 *INV: Está contento, verdad?
 *INV: Porque éste es el día de su cumpleaños, el catorce de octubre, Y dice: El catorce de octubre es el día de mi cumpleaños.
 *RAC: Yo # veinte abril.
 *INV: Veinte de abril, Y yo el diez de agosto, Y cuántos años crees que tiene Coco?
 *INV: Cuántos años tiene él?
 *RAC: Catorce de abril.
 *INV: El catorce de abril, Y cuántos años tiene?
 *INV: Cinco?
 *INV: Ocho?

*INV: Veinte?
 *INV: Cuántos años tienes tú, Rachida?
 *RAC: Yo diez.
 *INV: Diez, Y Coco?
 *RAC: Diez.
 *INV: Diez?
 *INV: Y yo también diez, no?
 *INV: Mira, y éstos qué hacen?
 %com: le muestra el dibujo 8
 *INV: Qué están haciendo?
 %com: la niña hace gestos
 *INV: Qué hacen?
 *INV: Chuchuchú, Y eso cómo se llama?
 *INV: Bailan, Están bailando, no?
 *RAC: Sí.
 *INV: Y tú crees que ésta es, mira, Rachida y éste # Khalid?
 %com: señala los muñecos
 *RAC: Khalid, Mohamed.
 *INV: Éste Mohamed?
 *INV: Mohamed, Rachida y Mohamed, qué hacen?
 *INV: Bailan, no?
 *INV: Y Khalid qué hace?
 *RAC: La música.
 *INV: Ajá@fp, Muy bien, Está tocando # esto qué es?
 *INV: Un violín, no?
 *RAC: Piano.
 *INV: Ajá@fp, O un piano puede ser, verdad?
 *INV: Y los otros bailan, Y qué tienen en la cabeza?
 *RAC: Tirró [?].
 *INV: Ah@fp, muy bien, Tienen gorros, Y en los pies?
 *RAC: Zapatos.
 *INV: Muy bien.
 *RAC: Y esta la pantalón.
 *INV: Ajá@fp.
 *RAC: Camiso [: camisa].
 *RAC: Y esta camiso [: camisa], Esta no sabe.
 *INV: Cómo se llama esto que lleva la chica?
 *INV: Falda.
 *RAC: Sí.
 *INV: Sí?
 *INV: Falda, Y qué tienen en la mano?
 *INV: Tienen unas cosas así, que se ponen, no?
 *INV: Cómo se llama eso?
 *INV: sabes?
 *INV: Guantes.
 *RAC: Guantes@u.
 *INV: Ajá@fp, Tienen guantes, no?
 *INV: Y qué día es éste?
 *RAC: Mira # y esta # la policía.
 %com: señala las estrellas del dibujo

*INV: Ajá@fp, Son de la policía, no?
 *INV: Qué es eso?
 *RAC: Sí.
 *INV: Estrellas.
 *RAC: No la policía de aquí.
 *INV: No, De dónde?
 *INV: No, porque la policía española no tiene esas estrellas, verdad?
 *RAC: Sí.
 *INV: En qué país tiene esas estrellas?
 *RAC: Policía no # no sabe.
 *INV: Dónde se ven estas estrellas?
 *INV: En las películas, no?
 *RAC: Sí.
 *INV: En la televisión, no?
 *INV: Cuando uno está viendo la televisión, hay películas donde salen +...
 *RAC: Mucho, mucho.
 *INV: Muchos, verdad?
 *INV: Y sabes qué país es?
 *INV: Estados Unidos.
 *RAC: Yo gusta eso.
 *INV: Te gusta esto?
 *INV: Sí [% interrogativo] Te gustan las películas de policías o el dibujo?
 *RAC: Dibujo.
 *INV: El dibujo te gusta?
 *RAC: Sí.
 *INV: A ti te gusta dibujar, Rachida?
 *RAC: Sí.
 *INV: Y dibujas bien?
 *INV: Sí, seguro que sí, Pues luego a ver si +...
 %com: le muestra el dibujo 9
 *INV: Y ésta quién es?
 *RAC: Rayen [?].
 *INV: Muy bien, Rayén.
 *INV: Y qué está haciendo?
 *INV: Qué hace?
 *INV: Qué tiene aquí, en los pies?
 *INV: Cómo se llama esto?
 *INV: Que juegan los niños con eso, no?
 *RAC: No sabe.
 *INV: No sabes?
 *INV: Patines.
 *RAC: Sí.
 *INV: Y qué hace?
 *INV: Va deprisa, sí?
 *RAC: No a la casa.
 *INV: No, porque no se puede estar con patines en la casa, verdad?
 *INV: Y dónde va?
 *INV: Está con sus amigos o está ella sola?
 *RAC: Uno.

*INV: Uno, ajá@fp, Y quizá va a juntarse con sus amigos, Están aquí sus amigos [% coloca a los muñecos al lado] Rayén viene a ver a sus amigos, no?

*RAC: Sí.

*INV: Puede ser.

*RAC: Y esto no.

*INV: No qué?

*RAC: Uno.

*INV: Ajá@fp.

*RAC: Amigos aquí.

*INV: Hum@fp.

*RAC: Y está Rayen aquí.

*INV: Ajá@fp, Y Rayén viene corriendo, no?

*RAC: Sí, Por lamigos.

*INV: Ajá@fp, Muy bien, Y qué les dice a sus amigos cuando les ve?

*RAC: Tres, Esto tres y esto cuatro.

%com: señala a los muñecos y al dibujo

*INV: Y, cuando viene Rayén, qué les dice?

*INV: Hola, no?

*RAC: Hola, Buenas tardes, Buenas días o buenas tardes.

*INV: Y qué contesta Rachida?

*RAC: Sí, Rachida, Rayen, Mohamed e Khalid.

*INV: Ajá@fp, Y Rachida qué dice?

*INV: Hola, Rayén, no?

*INV: Cómo estás?

*RAC: Rayén bien.

*INV: Ajá@fp, Y los otros qué dicen?

*RAC: Hola, buenos días.

*INV: Ajá@fp, Cómo estás, Rayén?

*INV: Y Rayén?

*RAC: Bien.

*INV: Bien, Y # éste quién es?

*RAC: Mohamed.

*INV: Qué dice Mohamed?

*RAC: Hola, buenos días.

*INV: Ajá@fp.

*RAC: Qué tal, Rayén?

*INV: Bien?

*INV: Ajá@fp, Muy bien.

*RAC: Bien.

*INV: Y dónde van juntos?

*INV: Ahora están los cuatro juntos.

*RAC: Sí.

*INV: Y qué hacen?

*INV: Van al colegio?

*RAC: No.

*INV: No?

*INV: A dónde van?

*RAC: No a la casa, Y esta Rayen e Mohamed e Khalid e Rachida # aqui.

*INV: Ajá@fp, Están aquí?

%com: se corta la cinta

@End

3.2. Ejemplo de producción: texto transcrito en CHAT (entrevista 20 de Khalid)

@Begin

@Participants: KHA Khalid Subject, INV Investigador Investigator

@Age of KHA: 7;11.

@Birth of KHA: 20-MAR-1992

@ID: 1.1.2.2.9=KHA

@Font: Courier New

@Education of KHA: ?

@Sex of KHA: male

@Language: Spanish (L2), Arabic (L1), maybe French (L2)

@Activities: Oral Interview 20

@Date: 29-FEB-2000

@Location: C.P. Ramón y Cajal

@Transcriber: Estrella

*INV: A ver, se mueve?

%com: están hablando de la grabadora

*INV: Muy bien, Lo haces mejor que yo, que yo siempre lo hago mal.

*KHA: Y esto qué hace?

*INV: Esto es para ir hacia delante y hacia atrás, Luego, cuando lo paremos, te enseño cómo funciona esto.

*INV: Pero no se puede tocar mientras, Si lo ponemos así # ah@fp, muy bien.

*INV: Eres muy listo, Khalid, es verdad.

*KHA: xxx.

*INV: Éste lo hemos visto?

*KHA: Sí.

*INV: Porque éste es igual que el otro que vimos la otra semana, te acuerdas?

*INV: Porque son los dos muy parecidos, Pero, bueno, por qué no me lo cuentas desde el principio?

*INV: No [% interrogativo] A ver, venga, cuéntamelo, Sabes primero cómo se llaman estos dos?

*INV: Éste sí, Cómo?

*KHA: Mickey?

*INV: No te acuerdas?

*INV: Mickey, Y éste es Goofy.

*KHA: xxx.

*INV: Eso es un castillo.

*KHA: De quién?

*INV: Es el castillo de Cenicienta, Tú conoces el cuento de Cenicienta?

*INV: No?

*KHA: Tomo uno.

%com: lee

*INV: Qué?

*KHA: Tomo uno.

%com: lee

- *INV: Tomo uno pone, sí, Porque hay muchos cuentos de éstos, son una colección.
- *INV: Entonces, hay muchos cuentos y éste es el primero, Bueno, me quieres contar el cuento o me cuentas otra cosa?
- *INV: El cuento?
- *KHA:No.
- *INV: No?
- *KHA:Otra cosa.
- *INV: Y qué cosa?
- *INV: Cuéntame un cuento que tú sepas, Qué cuento te sabes?
- *INV: Sabes el cuento de Caperucita Roja?
- *KHA:xxx está.
- *INV: No, no está aquí, Tú te lo sabes?
- *KHA:Sí.
- *INV: A ver, cuéntamelo.
- *KHA:xxx está allí.
- *INV: No está el libro, Te lo tienes que saber tú.
- *KHA:Vale, sí.
- *INV: Bueno, mira, aquí están Mickey y Goofy que se van +...
- *INV: Cómo se llama el cuento?
- *KHA:Crucero por la selva.
- %com: lee
- *INV: Están en la selva.
- *KHA:Sí, Y cruzan en el # y ellos cruzar.
- *INV: Eso es, van a cruzar la selva, Entonces, mira qué cosas les pasan, qué se encuentran.
- *KHA:<El> [/] el elefante xxx.
- *INV: Un elefante, Y qué quiere hacer el elefante con ellos?
- *KHA:Les quiere matar # con eso.
- *INV: Con la trompa.
- *KHA:Sí, Y aquí +...
- *INV: Y aquí dónde van?
- *KHA:Están en el agua # están en el barco.
- *INV: En una barca.
- *KHA:Sí.
- *INV: Ves [% interrogativo] Están pa +...
- *KHA:Y aquí xxx.
- *INV: Tienen una +...
- *KHA:xxx tienen aquí para xxx.
- *INV: Claro, Muy bien.
- *KHA:Se bajan.
- *INV: Y entonces se bajan y, cuando bajan, ya no los encuentran.
- *KHA:Sí.
- *INV: Son amigos suyos, Y luego qué más encuentran?
- *KHA:Encuentran los indios.
- *INV: Los?
- *KHA:Indios.
- *INV: Indios, Sí, Y qué hacen los +...
- *INV: Qué les hacen?
- *INV: Mira, qué les tiran?

- *KHA:Les tiran <los> [/] las flechas.
 *INV: Flechas, A ti te da miedo si te tiran una flecha en la cabeza?
 *KHA:No.
 *INV: Ah@fp, Tú no?
 *INV: A ti no te da miedo nada, Y luego qué pasa?
 *KHA:Le están tirando las flechas, ellos van <corriendo, corriendo> [/] corriendo.
 *INV: Ajá@fp.
 *KHA:Aquí xxx monstruo [?] va xxx pum@fp.
 *INV: Y qué animal es éste?
 *INV: Te acuerdas cómo se llama éste?
 *KHA:No.
 *INV: Hipopótamo.
 *KHA:Sí, xxx, Ahora están xxx.
 *INV: Ajá@fp.
 *KHA:Y viene xxx gorila.
 *INV: Un gorila.
 *KHA:Sí.
 *INV: Es pequeño este gorila, verdad?
 *KHA:No.
 *INV: No, Es un gorila muy grande, Y mira lo que ha hecho.
 *KHA:xxx.
 *INV: Se ha puesto el gorro de uno de ellos, no?
 *KHA:Sí.
 *INV: Le gustan los sombreros al gorila, A ti te gustan los animales?
 *INV: Los monos?
 *KHA:Son muy pesados.
 *INV: Son muy pesados?
 *INV: Pero tú has visto alguna vez un mono?
 *KHA:Eh@fp?
 *INV: Has visto alguna vez?
 *INV: No?
 *KHA:Ahora sube el ascensor.
 %com: hay unos hombres subidos a un árbol
 *KHA:Quiere matar a <es> [?].
 *INV: Ajá@fp.
 *KHA:Y éste xxx este xxx.
 *KHA:Es uno nariz.
 *INV: Claro, Se suben arriba del árbol para que no les coja, verdad?
 *KHA:Éste ya no se pue [/] le puede coger.
 *INV: Sí, éste está muy abajo.
 *KHA:Sí.
 *INV: Éste sabes cómo se llama?
 *INV: Es un rinoceronte, Y aquí qué pasa con éste?
 *KHA:Está ccc.
 *INV: Claro, Y qué hace aquí?
 *KHA:Está fumando.
 *INV: Fumando un puro, verdad?
 *KHA:Sí.
 *INV: Pues no está muy nervioso, no?
 *KHA:No, Y aquí # uno que ha entrado xxx.

- *INV: Éste quién es?
- *KHA:Sun león.
- *INV: Un león, Y éste?
- *KHA:Un león pequeño.
- *INV: Un león pequeño.
- *KHA:Y ahora van a pasar por aquí.
- *INV: Y ahora por qué hay dos como éste?
- *KHA:No sé.
- *INV: Ah@fp, Quién puede ser?
- *KHA:Éste +...
- *INV: Quién puede ser?
- *INV: Porque mira, éste tiene un poco de bigote, ves?
- *INV: No es igual, lo ves?
- *INV: Es otro, Es su tío.
- *KHA:Sí, es su hijo.
- *INV: Ves [% interrogativo] Éste es más mayor, porque tiene el pelo blanco.
- *KHA:Ahora están xxx xxx xxx.
- *INV: Ajá@fp.
- *KHA:Donde viven los monos.
- *INV: Dónde viven quién?
- *KHA:Los monos.
- *INV: Los monos?
- *INV: Los monos viven en estas casas?
- *INV: Oye, pues son muy listos los monos, porque han hecho, han construido las casas ellos solos?
- *KHA:No.
- *INV: O quién?
- *INV: Quién ha hecho las casas?
- *KHA:<Los> [/] los que # xxx de la casa <en es> [?], Y todo xxx.
- *INV: Es listo Mickey, eh@fp?
- *INV: verdad [% interrogativo] Y, entonces, qué le pasa al malo?
- *KHA:Al malo este le van a caer las piedras.
- *INV: Le caen todas las piedras en la cabeza, no?
- *KHA:Sí.
- *INV: Y entonces éstos qué hacen ahora?
- *KHA:Están # muy # preocupados por xxx.
- *INV: <Sí> [/] Sí, Están pensando, no?
- *KHA:Y ahora han xxx la xxx, xxx.
- *INV: Ajá@fp, Y luego aquí qué les pasa a ellos?
- *KHA:Le están cayendo piedras.
- *INV: También, verdad?
- *KHA:Sí, A esta <piedra> [?].
- *KHA:Y ahora ccc.
- *INV: Ajá@fp.
- *KHA:Este <policía> [/] policía tiene sólo los calzoncillos.
- *INV: Sí, O lo mismo es que tiene los pantalones cortos así, Pero es muy raro, no?
- *INV: Tú has visto algún policía en pantalones cortos o en calzoncillos?
- *INV: Yo nunca, Y se lo están contando todo al policía.
- *KHA:Sí, Ahora y este malo la cárcel.
- *INV: Sí, Como es el malo, pues a la

cárcel.

*KHA: Sí.

*INV: Y éstos entonces ahora?

*KHA: Ahora están muy +...

*INV: Muy contentos, no?

*KHA: Sí, muy@u contentos@u.

*INV: Y aquí se van otra vez a su casa.

*KHA: Sí.

*INV: Porque, mira, aquí están en el aeropuerto, Y esto qué son?

*KHA: xxx.

*INV: Esto son fotos, no?

*KHA: Sí.

*INV: Es que esto es una atracción, Con este cuento luego han hecho, mira, una atracción.

*INV: Y entonces, tú te sientas aquí, en el barco, y vas andando y ves a los animales.

*INV: Pero no son de verdad.

*KHA: Y aquí +...

*INV: Khalid, a ti dónde te gustaría ir más: al Parque de Atracciones o al Zoo?

*KHA: Al Zoo.

*INV: Te gustaría ir al Zoo?

*INV: Te gustaría ir un día, que fuéramos?

*INV: Con tu hermana, Sí?

*INV: Te gustan los animales, entonces?

*KHA: Sí, xxx.

*INV: Ése es el fin, Y luego aquí cuenta un poco más.

*INV: Y éste es el parque, con todas las cosas que hay.

*INV: Mira, el castillo, ése que estaba al principio, está aquí.

*INV: Aquí, Se los quiere comer.

*KHA: xxx.

*INV: Sí, pero mira lo que pasa, Si tú lo miras así +...

*KHA: Do [: dos].

*INV: Hay dos hipopótamos y sólo han visto uno.

*KHA: Y éste?

*INV: Y éste qué?

*KHA: Sólo [?] se va a comer.

*INV: Va a venir por detrás y <ñam@fp> [/] ñam@fp.

*INV: Por lo menos, les va a dar un susto, Verdad?

*KHA: Va a matar a éste, éste va a tener miedo, le va <mal> [?].

*INV: Puede ser, O lo mismo es muy listo y hace así, muy rápido, no?

*INV: Bueno, pues lo paramos ya?

*KHA: xxx.

*INV: A ver, dónde se para?

*KHA: Está en el ciento veinticuatro.

*INV: Muy bien, A ver, páralo.

*KHA: Ciento veinti: xxx.

*INV: <Claro> [/] claro, aquí, en éste.

@End